

1 EINLEITUNG

Der vorliegende Bericht zur Teilstudie B₂ stellt den vierten Abschnitt der vom LISUM Brandenburg in Auftrag gegebenen Studie zur wissenschaftlichen Begleitung des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen“ durch die Universität Jena dar (Abb. 1). Damit verbunden war der Auftrag, eine quantitative Studie zur Erhebung der Einstellungen und Erwartungen von Lehrern¹, Schülern und deren Eltern zu diesem Modellversuch durchzuführen. Die Erweiterung der äußeren Differenzierung des gymnasialen Angebots um einen weiteren Schulversuch zur Schulzeitverkürzung während der Dauer der Begleitung erlaubte uns, dass ursprünglich vorgesehene Untersuchungsdesign auf den eingeführten 6+6-Versuch auszuweiten. B₂ stellt hinsichtlich der Stichprobenzahl die umfangreichste Teilstudie dar. Insgesamt wurden in dieser Untersuchung 731 Lehrkräfte an 30 Schulen, 855 Schüler aus 38 siebten Klassen sowie jeweils ein Elternteil pro Familie befragt.

A₁ Quantitative Studie Ausschöpfungsgrad, soziale Herkunft, kognitive Leistungsfähigkeit, Auswahlverfahren Durchführung: 2001/02 in 15 4. Klassen; plus Eltern LUDWIG (2003)	B₁ Qualitative Tiefenstudie Lernwege von LPK Schülerinnen und Schülern Durchführung: 2002/03 bei 6 Kindern, deren Eltern, Klassenlehrern und Schulleitern BEUTEL (2003)	C Leistungsüberprüfung in den Kernfächern LPK (7. Jahrgangsstufe) und reguläre Klassen (8. Jahrgangsstufe) Durchführung: 2004 (durch das LISUM, Beratung durch Fachdidaktiker der FSU Jena)
A₂ Quantitative Studie Ausschöpfungsgrad und Schülerpersönlichkeit Durchführung: 2002/03 in 32 4. Klassen SIEBERT (2004)	B₂ Quantitative Studie Einstellungen bei Schülern, Lehrern und Eltern zu den LPK Durchführung: 2003/04 in 38 7. Klassen; plus Eltern und Lehrer LÜTGERT, MÜHLMANN, SIEBERT (2004)	

Abb. 1: EVABRAND – Aufbau und inhaltliche Schwerpunkte sowie zeitliche Einordnung der Teilstudien

Die Fragebogenerhebung wurde an Gymnasien mit LPK-Versuch, an Gymnasien/Gesamtschulen mit 6+6-Versuch sowie an Gymnasien, die an keinem der beiden Schulver-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Bericht bei Personenbezeichnungen nur die männlichen Formen verwendet. Natürlich sind immer beide Geschlechter gemeint, es sei denn, es ist explizit ausgewiesen.

suche² teilnehmen durchgeführt. Befragt wurden die Schüler der siebten Klassen, deren Eltern sowie die Lehrkräfte der Schulen.

Die an den Versuchen beteiligten Schüler und Eltern sowie alle Lehrer, also auch diejenigen, welche nicht in einer der Versuchsklassen unterrichten, wurden zu ihren Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen hinsichtlich der beiden Schulversuche befragt.

Darüber hinaus interessierten uns über den Auftrag des LISUMs Brandenburg hinaus noch weitere Fragestellungen. Die Schülerbefragung verfolgte das Ziel, Ergebnisse der Teilstudie A₂ hinsichtlich verschiedener weiterführender Aspekte der Schülerpersönlichkeit (Selbstbild, Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg) noch einmal vertiefend zu betrachten. Der Elternfragebogen greift den Untersuchungsschwerpunkt der Teilstudie A₁ hinsichtlich des kulturellen Kapitals von Familien auf. In der Lehrerstichprobe interessierten uns zusätzlich das Belastungsempfinden, die Berufszufriedenheit sowie Konzepte zur Leistungsförderung. Bei Eltern und Lehrern wurden außerdem generelle Einstellungen zur Schulzeitverkürzung erfasst. In allen drei Teiluntersuchungen sollten die Teilnehmer außerdem Einschätzungen zum Klassen- bzw. Schulklima abgeben³.

Im ersten Teil dieses Berichts werden die mit der Untersuchung verbundenen Fragestellungen sowie die Überlegungen zur Stichprobenzusammensetzung aufgeführt und die Erhebungsinstrumente sowie der Erhebungsablauf dargestellt. Der zweite Teil des Berichts zeigt und diskutiert die Ergebnisse der Teilstudie B₂, getrennt nach Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung.

² Gymnasien, die an keinem der Schulversuche LPK und 6+6 teilnehmen, werden im Bericht als reguläre Gymnasien bezeichnet. Analog verwenden wir für die Parallelklassen der Schulversuchsklassen die Bezeichnung reguläre Gymnasialklassen.

³ Die Fragebögen sind umfangreicher als für die Erfüllung des Auftrages unmittelbar notwendig, da ein weitergehendes wissenschaftliches Interesse am Untersuchungsfeld besteht.

2 FRAGESTELLUNGEN/UNTERSUCHUNGSSCHWERPUNKTE

2.1 SCHWERPUNKTE DER SCHÜLERBEFRAGUNG

Die Auswertung der Schülerbefragung fokussiert – neben den wichtigsten sozialstatistischen Ergebnissen wie die Verteilung von Alter, Geschlecht, und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie der Muttersprache der Befragten – auf acht zentrale Fragen, die drei Themengebieten zugeordnet werden können.

Im ersten Teilgebiet steht die Einschätzung der beiden Schulversuche durch die teilnehmenden Schüler im Mittelpunkt. Obwohl die Fragen allen Versuchsschülern gestellt wurden, sind vor allem die Antworten der LPK-Schüler relevant. Während diese zum Zeitpunkt der Befragung kurz vor dem Sprung in die neunte Jahrgangsstufe stehen und damit auf die „Akzelerationsphase“ ihrer Schulzeit bereits ein Stück zurückschauen können, haben die 6+6-Schüler gerade erst mit dem Versuch begonnen. Diese wiederum stehen ebenso wie die Schüler der regulären Klassen noch unter dem Eindruck des Wechsels ans Gymnasium. Eine Erfahrung, die für die LPK-Schüler schon über zwei Jahre zurückliegt.

Der zweite Abschnitt behandelt das Thema Schulfriedenheit. Vermutet wird, dass die allgemeinen Einstellungen zu Schule und Lernen in den LPK am positivsten. Diese vielleicht überraschende Annahme ergibt sich aus der Betrachtung der Versuchskonzeptionen und Auswahlverfahren. Bei den LPK-Schülern handelt es sich demnach mehrheitlich um leistungsfähige motivierte Lerner, die für ihren Einsatz einiges „geboten“ bekommen. Da wäre zum einen der vorzeitige Einstieg ins Gymnasium zu nennen, zum anderen die hohe Wahrscheinlichkeit, in eine Klasse Gleichgesinnter zu kommen. Nicht zuletzt zählt dazu natürlich auch die Aussicht auf eine Verkürzung der Schulzeit inklusive aller daran geknüpften individuellen Erwartungen.

Auf besondere Merkmale der Schülerpersönlichkeit – aufgeschlüsselt in Selbstbild und Attributionsmuster – wird im dritten Teil eingegangen. Hier wird vor allem der Frage nachgegangen, ob es Kombinationen oder Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen gibt, die in den LPK, 6+6- oder normalen Klassen häufiger anzutreffen sind als in den anderen und wenn ja, welche das sind. Eine derartige Spezialisierung kann sich aus folgenden zwei Ursachen ergeben: Entweder es gibt Schüler, die beispielsweise für die LPK eher geeignet sind als andere und zwar unabhängig von ihren Leistungen, oder nur bestimmte Schüler trauen sich den erfolgreichen Besuch der LPK überhaupt zu. Im letzten Fall müssten in den LPK überdurchschnittlich viele erfolgszuversichtliche Schüler mit einem starken positiven Selbstbild zu finden sein. Damit wären die Schulversuche nicht nur eine Leistungs- sondern auch eine Persönlichkeitsauslese.

Im Einzelnen ergeben sich folgende acht zentrale Fragen der Untersuchung:

Einschätzung der Schulversuche

- Worin sehen die Schüler der Schnellläuferklassen⁴ heute die Vorteile „ihres“ Versuchs?
- Wie schätzen die Schüler einer Schnellläuferklasse ihre damalige Entscheidung für eine Bewerbung ein?

Schulzufriedenheit

- Inwieweit wird das Schulklima in den Klassenprofilen unterschiedlich wahrgenommen?
- Inwiefern unterscheiden sich die Einstellungen zu Schule und Lernen zwischen Schülern der LPK, der 6+6- und der regulären Gymnasialklassen?

Schülerpersönlichkeit

- Unterscheiden sich die Selbstbilder bezüglich des Geschlechts sowie der kognitiven Leistungsfähigkeit? Worin bestehen die Unterschiede?
- Gibt es zwischen den einzelnen Klassenprofilen Unterschiede im Selbstbild? Worin zeichnen sie sich aus?
- Inwiefern unterscheiden sich die Attributionsmuster bezüglich des Geschlechts sowie der kognitiven Leistungsfähigkeit?
- Welche profiltypischen Muster von Erfolg- und Misserfolgsattributionen gibt es?

2.2 SCHWERPUNKTE DER ELTERNBEFRAGUNG

Die Elternbefragung war zunächst als Möglichkeit konzipiert, die Einstellungen der Eltern von LPK-Schülern zu dem Schulversuch zu erfassen sowie zu den Ergebnissen der Schülerbefragung erhellende Hintergrundinformationen über die Elternhäuser zu erhalten. Sehr rasch wurde jedoch die Chance offensichtlich, eine inhaltlich weitgehend unabhängige Elternbefragung durchzuführen und generelle Einstellungen zu Schule und Schulentwicklung zu ermitteln. Nachfolgend genannte Fragen standen dabei im Zentrum des Interesses:

Sozioökonomischer und soziokultureller Hintergrund der Elternhäuser

- Welche Schul- und Berufsausbildung haben die Eltern der Kinder in den beiden Schulversuchen und in den regulären Gymnasialklassen? Wie bildungsnah bzw. bildungsfern sind sie einzustufen?

⁴ Der Begriff „Schnellläufer“ bezeichnet im Rahmen dieses Berichts zusammenfassend die Schüler der beiden Schulversuche zur Schulzeitverkürzung. Leistungsprofilklassen und 6+6-Klassen werden somit entsprechend als „Schnellläuferklassen“ zusammengefasst.

Einstellungen der Eltern zu den Schulversuchen

- Welches sind die handlungsleitenden Motive in den Entscheidungssituationen für einen der beiden Schulversuche?
- Wie denken Eltern heute über ihren Entschluss? Welchen Grad an Akzeptanz haben die Schulversuche LPK und 6+6?

Einstellung der Eltern zur Schulzeitverkürzung

- Wie stehen die Eltern zum bildungspolitischen Ziel der Schulzeitverkürzung und wie verbinden sie mit diesem Ziel die Bildungsgangentscheidung für ihre Kinder?

Klassenklima und Schulzufriedenheit

- Wie schätzen die Eltern das Klassenklima in den Schulversuchsklassen und in den regulären Gymnasialklassen ein und wie zufrieden sind sie mit der Schule ihres Kindes?

2.3 SCHWERPUNKTE DER LEHRERBEFRAGUNG

Auch die Lehrerbefragung geht weit über die Erfassung der Einstellungen zu dem LPK-Versuch hinaus, da erst im Kontext weiterer Informationen die jeweiligen Positionen eingeordnet und gedeutet werden können. Zentrales Anliegen war dabei, das Belastungsempfinden und die Berufszufriedenheit der Lehrer zu ermitteln, ihre generelle Einstellung zur Schulzeitverkürzung zu erfassen sowie ihr Verständnis von Leistungsförderung nachzuvollziehen.

Einschätzungen der Schulversuche

- Wie schätzen die Lehrer die Einrichtung der Schulversuche zur Schulzeitverkürzung ein?
- Welche Unterschiede zwischen den Lehrern z. B. hinsichtlich der Einschätzung der Lernbedingungen, des Klassenklimas, des Leistungsvermögens, der Leistungsbeurteilungen der Schüler in den Schnellläuferklassen gibt es?
- Gibt es Unterschiede in der Beurteilung der beiden Schnellläuferversuche? Worin zeichnen sie sich aus?
- Welche Folgen hat die Einrichtung von Schnellläuferklassen?

Schulzeitverkürzung - pro und contra

- Wie viel Schulzeit sollten Schüler aus Sicht der Lehrerschaft bis zum Ablegen des Abiturs aufwenden?
- Welches Gymnasialmodell wird als das geeignetste für das Land Brandenburg angesehen?
- Welche Argumente sprechen für bzw. gegen eine Schulzeitverkürzung?
- Wird Schulzeitverkürzung von bestimmten Voraussetzungen abhängig gemacht? Welche sind das?

Leistungsförderung

- Gibt es unterschiedliche Sichtweisen zwischen den Lehrern hinsichtlich des Punktes, ob gegliederte oder integrierte Schulsysteme geeigneter sind zur Förderung von Schülern? Worin bestehen diese Unterschiede?
- Inwiefern unterscheiden sich die untersuchten Lehrergruppen hinsichtlich ihrer bevorzugten Methoden der Begabungsförderung und ihres Bildes von den geeigneten Personengruppen, die Leistungen der Schüler fördern können?

Schulklima, Belastung, Berufszufriedenheit

- Inwiefern unterscheiden sich die untersuchten Schultypen hinsichtlich ihres durch die Lehrer eingeschätzten Klimas?
- Wie belastet erleben sich die Brandenburger Lehrer, wie zufrieden sind sie mit ihrem Beruf?
- Welche Unterschiede hinsichtlich der erlebten Belastung und Zufriedenheit abhängig von den Schultypen, in denen die Lehrer arbeiten gibt es?

3 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE

Die Ergebnisse der Studie B₂ sollen für die Schulsituation in Brandenburg repräsentativ sein. Da es den Auftraggebern vorrangig auf die Einstellungen der LPK-Schüler ankommt, haben wir das Untersuchungsdesign ausgehend von den Schülern entwickelt und uns (überwiegend) auf die gymnasialen Bildungsgänge konzentriert.

3.1 GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUR STICHPROBENZUSAMMENSETZUNG

Die theoretischen Betrachtungen hinsichtlich der Zusammensetzung der **Schülerstichprobe** werden im Folgenden vorgestellt.

Die Vielgestaltigkeit des Brandenburger Gymnasialangebotes schafft eine sehr stark vorgruppierte Schülergrundgesamtheit. So gibt es

1. normale Klassen an Gymnasien ohne einen Schnellläufer-Schulversuch⁵
2. Leistungsprofilklassen
3. reguläre Klassen an Schulen mit LPK
4. 6+6-Klassen an Gymnasien
5. 6+6-Klassen an Gesamtschulen
6. reguläre Klassen an Schulen mit 6+6 (Gymnasien und Gesamtschulen)

Diese Gruppierung ist speziell in der siebten Jahrgangsstufe interessant, weil die regulären und die 6+6-Klassen im ersten Gymnasialjahr sind, während den LPK das Überspringen der 8. Klasse unmittelbar bevorsteht. Darüber hinaus ist die siebte Jahrgangsstufe derzeit die einzige, in der alle drei Gruppen am Gymnasium sind, denn es gibt noch keine älteren LPK. Aufgrund dieser besonderen Situation wurde die Schülerbefragung in den siebten Klassen durchgeführt.

Zunächst war die Studie lediglich als ein Vergleich zwischen Schülern der LPK und der regulären Klassen angelegt, da das Projekt mit der wissenschaftlichen Begleitung nur dieses Versuches beauftragt war. Sehr bald wurde jedoch klar, welch eine seltene Chance ein derart gegliedertes Untersuchungsfeld für die Erforschung der Folgen sehr feiner äußerer Leistungs differenzierung bietet, zumal die Modellversuche LPK und 6+6 eingerichtet wurden, um langfristig ein neues Gymnasialkonzept in Brandenburg einzuführen. So wurde der 6+6-Versuch in das Studiendesign aufgenommen, woraus sich eine Reihe nicht unerheblicher Schwierigkeiten ergaben.

⁵ Selbstverständlich gibt es auch andere Schulversuche und Gymnasialklassen mit speziellen Profilen (bilingual, mathematisch-technisch, musisch-künstlerisch usw.), die in dieser Aufstellung unter „normale“ Klassen gezählt werden. Das ist in unserer Untersuchung insofern unbedeutend, als es um eine Aufstellung hinsichtlich der bezeichneten Versuche geht.

Da der 6+6-Versuch mit zehn teilnehmenden Schulen sehr klein ist, bestand erstens die Gefahr zu kleiner und damit nicht weiter differenzierbarer Subgruppen. Dagegen würde zweitens die gesamte Schülerstichprobe sehr groß und unübersichtlich werden, wenn jedes der oben beschriebenen Gymnasialangebote zuzüglich entsprechender Kontrollgruppe vertreten sein sollte. Drittens stellte sich mit der Einbeziehung der Gesamtschulen die Frage der Repräsentativität neu, da es in Brandenburg 215 Gesamtschulen gibt, von denen nicht alle das Abitur anbieten (LANDESBETRIEB FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK LAND BRANDENBURG 2004). Und viertens schließlich war nicht davon auszugehen, dass an Gesamtschulen ohne gymnasialen Bildungsgang die Schulversuche den Eltern, Lehrern und Schülern überhaupt bekannt waren. Deshalb wurden die Gesamtschulen bis auf die vier am 6+6-Versuch beteiligten (in denen nur die am Schulversuch beteiligten Lehrer befragt wurden) gänzlich aus der Studie herausgenommen. An der Unterscheidung von normalen und Schnellläuferklassen innerhalb einer Schule wurde dagegen festgehalten: einerseits, um mögliche Schuleigenheiten nicht irrtümlich auf die Versuche zurückzuführen; andererseits, um die Struktur der Grundgesamtheit möglichst genau abzubilden.

Dementsprechend setzt sich die Schülerstichprobe folgendermaßen zusammen:

1. LPK
2. Parallelklassen zu 1. (dieselbe Schule)
3. 6+6-Gymnasialklassen
4. Parallelklassen zu 3. (dieselbe Schule)
5. normale Gymnasialklassen an Schulen ohne LPK- oder 6+6-Schulversuche.

Die Stichprobenziehung der Schülererhebung erfolgte zufällig, aber nicht klassen- sondern schulweise. Somit handelt es sich um eine geschichtete Klumpenstichprobe mit natürlichen Gruppen (BORTZ 1995:86). Mit den ausgewählten Schulen standen die entsprechenden Schnellläuferklassen bereits fest. Die Auswahl der Parallelklassen wurde den Schulen überlassen, ebenso die Auswahl der teilnehmenden Klasse an mehrzügigen Schulen ohne Schulversuch. Diese Lösung war nicht nur aus schulorganisatorischen Gründen am praktikabelsten. Auf diese Weise waren auch geringere Ausfälle zu erwarten (wenn beispielsweise eine vom Projekt ausgewählte Klasse auf Klassenfahrt gewesen wäre, hätte die Schule überhaupt nicht mitmachen können). So konnten die Zeitpläne besser abgestimmt werden. Die Gefahr, dass die Schule eine besonders „vorzeigbare“ Klasse auswählt oder eine mit einem anderen Profil, musste in Kauf genommen werden und traf in mindestens einem Fall ein, in dem die Vergleichsklasse bilingualen Unterricht erhielt.

Die Entwicklung des Untersuchungsdesigns für die Eltern- und Lehrer-Stichprobe war ungleich einfacher. Zum einen wurde angestrebt, alle Eltern der befragten Schüler zu untersuchen.

Zum anderen sollte in ausgewählten Gymnasien mit LPK-Modellversuch, in Gymnasien mit 6+6-Modellversuch sowie in Gymnasien ohne einen der beiden Schulversuche jeweils das gesamte Lehrerkollegium erhoben werden. Um eine Ausgewogenheit der Stichprobenzusammensetzung der Lehrer zu erreichen, die in den Schnellläuferklassen unterrichten, wurden zusätzlich noch in ausgewählten LPK-Gymnasien und 6+6-Gesamtschulen nur die dort unterrichtenden Lehrkräfte untersucht. Des Weiteren wurden an allen ausgewählten Schulen die Schulleiter befragt.

3.2 DIE STICHPROBENGROÖßE

Die Überlegungen zur Größe der Stichprobe waren geleitet vom Abwägen zwischen notwendigem Minimum und durchführbarem Maximum.

Anfangs wurde eine Vollerhebung der LPK-Schüler in Betracht gezogen, nach Hinzunahme des 6+6-Versuchs jedoch wieder verworfen. Das Verhältnis wäre zu unausgewogen gewesen und die Stichprobe zusammen mit den Parallelklassen zu umfangreich geworden. Obwohl eine bestmögliche Gleichverteilung der drei Subgruppen angestrebt wurde, sollten die beiden Schulversuche auch zusammengekommen mit den regulären Klassen verglichen werden können, vor allem aber die Struktur der Grundgesamtheit abbilden. Da zum Zeitpunkt der Befragungskonzeption nur sechs Gymnasien eine 6+6-Klasse eröffnet hatten, ergab sich folgende Verteilung:

1. acht LPK
2. acht Parallelklassen zu 1. (gleiche Schule)
3. sechs 6+6-Gymnasialklassen
4. sechs Parallelklassen zu 3. (gleiche Schule)
5. zehn normale Gymnasialklassen an Schulen ohne LPK oder 6+6.

Knapp die Hälfte aller Brandenburger Gymnasien ist an einem der beiden Schulversuche beteiligt (Tab. 1). In der Stichprobe ist dieses Verhältnis leicht zugunsten der Versuchsklassen verschoben. Die 6+6-Klassen sind im Vergleich zur Population deutlich überrepräsentiert, die Repräsentativität der LPK und der regulären Klassen ist aber gewährleistet. Mit einem Anteil an der Grundgesamtheit von mindestens 18 % ist die Stichprobe in jedem Fall groß genug.

Tab. 1: Gesamtzahl der Gymnasien im Land Brandenburg inklusive Anzahl der Versuchsschulen und prozentualer Anteil der Stichprobe an der Grundgesamtheit

	Population		Stichprobe	Anteil
Gymnasien insgesamt	112		24	21 %
davon an einem der Versuche beteiligt	50		14	
am LPK-Versuch beteiligt	44		8	18 %
am 6+6-Versuch beteiligt zzgl. Gesamtschulen	6 4	10	6	60 %

Quelle: LANDESBETRIEB FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK LAND BRANDENBURG (2004); Namen der 6+6-Schulen, die eine Versuchsklasse eröffnet haben (frdl. mdl. Mitteilung LISUM Brandenburg)

Bisher wurde die Stichprobe nur in der Größenordnung von Schulen und Klassen diskutiert. Für die Organisation der Teilstudie B₂ war aber die tatsächliche Anzahl von Schülern und Lehrern entscheidend. Als „Faustregel“ wurden durchschnittlich 50 Lehrer pro Schule und 25 Schüler pro Klasse angenommen (siehe auch BÖHM-KASPER et al. 2001:72). Das entspricht für die beschriebene Auswahl von 24 Schulen mit insgesamt 38 Klassen einer Schülerzahl von 950⁶. Analog waren auch 950 Elternfragebögen vorzubereiten. Zusammen mit den auf über 1200 veranschlagten Lehrerfragebögen⁷ stieß die Projektgruppe damit fast an die Grenzen ihrer Bearbeitungskapazität. U. a. deswegen wurde entschieden, den kognitiven Leistungstest zwar in allen Schnellläuferklassen, aber nur in der Hälfte aller regulären Gymnasialklassen einzusetzen.

Eine detaillierte Aufschlüsselung der Gesamtstichprobe der Teilstudie B₂ ist in Tab. 2 erstellt. Die Schulen der drei Gruppen sind jeweils die gleichen, nur bei der Lehrerbefragung wurden, wie oben erwähnt, zugunsten der internen Ausgewogenheit der Stichprobe zwei weitere LPK-Schulen sowie die vier 6+6-Gesamtschulen hinzugezogen.

⁶ Obwohl zunächst nur grob angenommen, ist diese Schätzung dennoch erstaunlich genau. Durch die Rückmeldungen der Schulen konnte die tatsächliche Grundgesamtheit von 965 Schülern ermittelt werden.

⁷ Wegen der zu erwartenden geringe Rücklaufquote wurde ein so hoher Wert veranschlagt.

Tab. 2: Zusammensetzung der gesamten Stichprobe der Teilstudie B₂

Schule		Lehrer			Schüler			Eltern
		alle Lehrer der Schule	nur Lehrer der Versuchsklassen	Schul- leiter	der 7. Jahr- gangsstufe		IQ- Test	aller befrag- ten Kinder
LP K	LP- Klassen	6 Sch.	weitere 4 Sch. (alle Jahrgänge)	10 Sch.	8 Sch.	8 Kl.	8 Kl.	8 Sch.
	reguläre Klassen					8 Kl.	4 Kl.	
6+6	6+6- Klassen	6 Gymn.	4 Gesamtsch. (7. Jahrgangsst.)	10 Sch.	6 Sch.	6 Kl.	6 Kl.	6 Sch.
	reguläre Klassen					6 Kl.	3 Kl.	
reguläre Gymnasien		10 Sch.		10 Sch.	10 Sch.	10 Kl.	5 Kl.	10 Sch.
Gesamt:		22 Sch.	weitere 8 Sch.	30 Sch.	24 Sch.	38 Kl.	26 Kl.	24. Sch.

Folgende Schulen nahmen an der Erhebung teil:

LPK-Gymnasien

1. Barnim-Gymnasium, Hans-Witwer-Str. 20, 16321 Bernau bei Berlin
2. Humboldt-Gymnasium, Schmellwitzer Weg 2, 03044 Cottbus
3. Carl-Beckstein-Gymnasium, Neu Zittauer Str. 1-2., 15537 Erkner
4. Sängerstadt-Gymnasium, Tuchmacherstr. 26, 03238 Finsterwalde
5. Städtisches Gymnasium I (Karl Liebknecht), Wieckestr. 16, 15230 Frankfurt/Oder
6. Friedrich-Gymnasium, Parkstr. 59, 14943 Luckenwalde
7. Hermann-von Helmholtz-Gymnasium Kurfürstenstr. 53, 14467 Potsdam
8. Erwin-Strittmatter-Gymnasium, Mittelstr. 1, 03130 Spremberg

6+6-Gymnasien

9. Einstein-Gymnasium, Heinrichstr. 7, 16278 Angermünde
10. Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium, Jahnstr. 3-9, 03149 Forst (Lausitz)
11. Städtisches Gymnasium IV (Carl Friedrich Gauss), Friedrich-Ebert-Str. 52, 15234 Frankfurt/Oder
12. Wolkenberg-Gymnasium, Am Wolkenberg 1, 14552 Michendorf
13. Louise-Henriette-Gymnasium, Dr.-Kurt-Schumacher-Str. 8, 16515 Oranienburg
14. Gottfried-Arnold-Gymnasium, Puschkinstr. 13, 19348 Perleberg

Reguläre Gymnasien

15. Rouanet-Gymnasium, Rudolf-Breitscheid-Str. 3, 15848 Beeskow
16. Max-Steenbeck-Gymnasium, Elisabeth-Wolf-Str. 72, 03042 Cottbus
17. Geschwister-Scholl-Gymnasium, Frankfurter Str. 70, 15517 Fürstenwalde
18. Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium, Perlebergerstr. 6, 16866 Kyritz
19. Friedlieb-Ferdinand-Runge-Gymnasium, Stralsunder Str. 13, 16515 Oranienburg
20. Franz-Groger-Gymnasium, Juri-Gargarin-Str. 6a, 03185 Peitz
21. Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, Mühlenweg 1, 14727 Premnitz
22. Peter-Joseph-Lenné-Gymnasium, Dr.-Theo-Neubauer-Str. 2, 16303 Schwedt/Oder
23. Hedwig-Bollhagen-Gymnasium, Emma-Ihrer-Str. 7b, 16727 Velten
24. Freies Gymnasium am Pfingstberg, Spreestr. 1, 16341 Zepernick

Schulen ohne Schüler- und Elternbefragung

LPK-Gymnasien

25. Friedrich-Engels-Gymnasium, Fischreierstr. 14, 01968 Senftenberg
26. Marie-Curie-Gymnasium, Ernst-Thälmann-Str. 2, 19322 Wittenberge

6+6-Gesamtschulen

27. Theodor-Fontane-Schule, Kahrener Str. 16, 03042 Cottbus
28. Voltaire-Gesamtschule, Lindenstr 32-33, 14467 Potsdam
29. Peter-Joseph-Lenné-Gesamtschule, Humboldtring 17, 14473 Potsdam
30. Geschwister-Scholl-Schule, Triftstr. 3, 15806 Zossen

3.3 DIE RÜCKLAUFQUOTE DER FRAGEBÖGEN

In den Informationsveranstaltungen zur Erhebung wurde die genaue Anzahl der Lehrer und Schüler in jeder Schule erfragt. Ausgehend von diesen Zahlen für jede Gruppe wurden die Erhebungsinstrumente vorbereitet. Die Rücklaufquote der Fragebögen ist in der folgenden Tabelle veranschaulicht (Tab. 3).

Tab. 3: Rücklaufquote der Fragebögen

	ursprünglich Fragebogenanzahl	tatsächlich erhaltene Fragebögen	Rücklaufquote in %
Schüler	965	855	89
Eltern	965	903	94
Lehrer	1262	731	58

Die Rücklaufquote ist für die Lehrerschaft erwartungsgemäß am geringsten. Der Grund hierfür ist im Erhebungsdesign zu suchen. Die Verpflichtung mitzumachen war für die Lehrer

durch den postalischen Versand der Fragebögen weniger hoch. Dieser „Schwund“ war allerdings aufgrund von Erfahrungswerten aus anderen Studien bereits einberechnet, so dass trotzdem eine genügend große Zahl an Fragebögen erhalten wurde.

Auf den ersten Blick erstaunt, dass die Anzahl der teilnehmenden Eltern deutlich höher als die der Schüler war. Das kann zum einen daran liegen, dass Eltern selber teilgenommen, aber die Teilnahme für ihr Kind verweigert haben. Zum anderen fehlten Schüler, die eine Teilnahme-genehmigung erhalten hatten am Tag der Erhebung (z. B. wegen Krankheit).

4 DIE ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Im folgenden Kapitel werden die zur Erhebung verwendeten Fragebögen vorgestellt. Exemplarisch wird hierbei nur auf die Konstruktion des Schülerfragebogens detailliert eingegangen. Anschließend wird der für die Schülerdatenerhebung verwendete prognostische Test PSB-R 6-13 vorgestellt. Die Instrumente für die Eltern- und die Lehrerbefragung, die nach den gleichen wissenschaftlichen Maßstäben wie der Schülerfragebogen konstruiert wurden, werden nur überblickshaft dargestellt, um den Umfang des Berichts nicht zu sprengen.

4.1 DER SCHÜLERFRAGEBOGEN

Der Schülerfragebogen (siehe Anlage Schülerfragebogen) erfasst neben den allgemeinen Angaben die den Schülern zur Verfügung stehenden häuslichen Arbeits- und Lernmittel und -möglichkeiten, das Belastungsempfinden der Schüler, ihr familiales Umfeld, das Klassenklima, verschiedene Aspekte der Schülerpersönlichkeit sowie die Einstellungen der Schüler zu den Schulversuchen.

4.1.1 ALLGEMEINE DATEN

Es werden im Fragebogen wie allgemein üblich zunächst die sozialstatistischen Basisdaten wie Geschlecht, Alter, Geschwisterzahl und Muttersprache erfragt, um die Repräsentativität der Stichprobe und die Vergleichbarkeit mit anderen Studien gewährleisten zu können.⁸. Auch das Klassenprofil (LPK-Klasse, 6+6-Klasse, normale Gymnasialklasse) wurde von jedem Schüler erhoben.

Des Weiteren interessierten die Zeugnisnoten in den Kernfächern. Die Zensuren in Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache wurden zweimal erfragt. Zum einen wurde in den Fragebögen die Angabe der Zeugnisnoten vom Ende des vorhergehenden, also sechsten Schuljahres aufgenommen. Zum anderen wurden am Ende des ersten Schulhalbjahres der siebten Klasse die aktuellen Halbjahreszensuren von den Lehrern mitgeteilt. Ein kleiner Exkurs soll die Absicht dieser Entscheidung erhellen.

Exkurs – die klasseninterne Notenverteilung

Das Bemerkenswerte an den Schnellläuferklassen ist, dass durch sie – zumindest vorübergehend – in Brandenburg in einer Zeit, in der wegen sinkender Schülerzahlen Schulen geschlossen werden müssen und in der die bildungspolitische Diskussion eher auf Zusammenführung und Binnendifferenzierung abzielt, ein Zustand der äußeren Differenzierung des Gymnasiums geschaffen wurde. Das heißt also, eine ohnehin im Bezug auf Leistung weitgehend einheitli-

⁸ Die Erfassung der sozialstatistischen Daten der Schüler ist eng mit dem Elternfragebogen gekoppelt. Zur Überprüfung der exakten Zusammenführung beider Instrumente sowie zur eventuellen Korrektur der Schülerangaben wurde ein Teil doppelt abgefragt.

che Klientel wird unter dem gleichen Gesichtspunkt noch weiter „homogenisiert“. Man sollte annehmen, dass sowohl die Schnellläuferklassen als auch die regulären Gymnasialklassen sich jeweils durch ungewöhnliche Gleichförmigkeit der Leistungen auszeichnen und die Bandbreite der Zensurengebung zusammenschrumpft.

Natürlich geschieht weder das eine noch das andere. Wie in der Teilstudie A₁ der wissenschaftlichen Begleitung des LPK-Versuches gezeigt wurde, sind die verbleibenden Grundschulklassen wie auch die LPK keineswegs so leistungshomogen, wie die Konzeption des Versuchs vermuten lassen würde. Das liegt nicht nur daran, dass sich längst nicht alle geeigneten Schüler bewerben, dass eigentlich nicht geeignete Bewerber auch aufgenommen werden (LUDWIG 2003:50, LUDWIG 2004:171ff.) und dass an einigen Gymnasien aufgrund zu weniger Bewerber keine LPK zustande kommen (LISUM 2004).

Es liegt auch daran, dass Lehrer bei leistungshomogenen wie -heterogenen Gruppen gleichermaßen die Bandbreite der Zensuren ausschöpfen und über kurz oder lang Schüler, die vormals in unterschiedlichen Klassen jeweils zur Leistungsspitze zählten und nun einer Lerngruppe angehören, annähernd normalverteilt zensieren. INGENKAMP (1969:195) zeigte mit einem Vergleich von Leistungstestergebnissen und Fachzensuren, bei dem extreme Leistungsunterschiede zwischen den untersuchten Klassen festgestellt wurden, dass „alle Klassen [...] etwa die gleiche Zensurenverteilung“ hatten. „Lehrer orientieren sich bei ihrer Zensurenvergabe am Leistungsniveau der jeweils unterrichteten Klasse“ (INGENKAMP 1969:199). Daher führt die systematische Auslese leistungsschwächerer Schüler – oder umgekehrt die Zusammenfassung stärkerer Schüler in speziellen Leistungsklassen – gerade nicht „zu einem langsamen, aber ständigen Anstieg der Durchschnittszensuren“ (ZIEGENSPECK 1999:142). Stattdessen steigen die jeweiligen Anforderungen an die Klassen und die Bewertungsmaßstäbe werden verschärft, da das gesamte Zensurenspektrum auf immer weniger Schüler verteilt wird (EDER 1996).

Diesen hohen Ansprüchen sehen sich die Schüler mit Eintritt in die neue Klasse ziemlich unvermittelt ausgesetzt. Sie müssen mit schlechteren Zensuren rechnen, ehe sie mit größerer Anstrengung und umfangreicherem Arbeitsaufwand reagieren. Daher werden „nur wenige ehemalige Grundschüler nach nur einem halben Jahr Unterricht am Gymnasium ihre mitgebrachten Noten bestätigen können“ (ZIEGENSPECK 1999:145). Vielmehr müssen sehr viele Schüler „einen Notensprung um eine oder sogar mehrere Stufen nach unten in Kauf nehmen und nur eine verschwindende Anzahl kann sich in der weiterführenden Schule [...] verbessern“ (FAUST 1972 zit. in ZIEGENSPECK 1999).

Von den in der Studie untersuchten drei Klassentypen erleben zwei gerade die Phase der „Eingewöhnung“ am Gymnasium. Deswegen wurden im Zuge der Schülerbefragung sowohl die Zeugnisnoten des letzten Schuljahres, als auch die des gerade laufenden Halbjahres erhoben, und zwar in den Fächern Mathematik und Deutsch sowie in der ersten Fremdsprache, was meistens Fällern Englisch ist. Die oben beschriebene Zensurenentwicklung dürfte bei den einzelnen Schülern nicht nur verschieden stark verlaufen, sondern von ihnen auch unter-

schiedlich gut verkraftet werden. Dies spiegelt sich vermutlich in der Wahrnehmung von Leistungsdruck und Klassenklima wider.

Die LPK-Schüler sind bereits das dritte Jahr am Gymnasium und in ihrem Notenstand höchstwahrscheinlich eher stabil. Dennoch – oder genauer: um das zu überprüfen – wurden auch bei ihnen die entsprechenden Noten beider Zeugnisse erfasst. Es könnte nämlich auch sein, dass im Zuge des Leistungsvergleichs zwischen ihnen und den regulären achten Klassen die Anforderungen neuerlich angehoben wurden und sich dies im Zensurenspiegel niederschlägt.

4.1.2 ARBEITS- UND LERNMITTEL UND -MÖGLICHKEITEN

Die Erfassung der Lernmittel, die einem Kind zu Hause geboten werden, kann über verschiedene Bereiche Auskunft geben. Zuerst erhält man natürlich die Informationen, nach denen direkt gefragt wird: welche Medien kann das Kind zum Lernen benutzen und in welchem Maße sind sie ihm zugänglich? So kann angenommen werden, dass Bücher, Lexika, Computer usw. einem Kind dann am ehesten ungehindert zur Verfügung stehen, wenn sie ihm selbst gehören.

Die zweite Information, welche aus der Frage nach den Arbeitsmöglichkeiten geschlossen werden kann, ist die über die Arbeitsbedingungen. Ein Kind, das sich an seinen eigenen Schreibtisch in seinem Zimmer zurückziehen kann, dürfte zum Arbeiten mehr Ruhe haben, als eines, das sich sein Zimmer mit Geschwistern teilt. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Interpretation der Angaben und kann, solange es keine weiteren Prüfkriterien gibt, nur als Annahme oder Möglichkeit behandelt werden.

Zum Dritten ist dieser Katalog von Arbeits- und Lernmitteln zugleich eine Liste bestimmter Wohlstands- und Kulturgüter. Sie gilt als ein zuverlässiges Messinstrument für den relativen Wohlstand. Gekoppelt mit Informationen zur sozioökonomischen Stellung der Familie können damit die familialen Lebensbedingungen abgebildet werden. BAUMERT et al. (2002) gehen davon aus, dass Schichtzugehörigkeit, berufliche Stellung und Einkommen der Eltern nicht mehr ausreichen, um die soziale Herkunft eines Kindes adäquat zu erfassen. Erst in Verbindung mit Angaben über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, den relativen Wohlstand einer Familie und die kulturelle Praxis entsteht ein zuverlässiges Gesamtbild (BAUMERT et al. 2002:225ff.).

In der Teilstudie B₂ ergibt sich die erforderliche Kopplung aus der Verknüpfung von Schüler- und Elternfragebogen. Hier werden die häuslichen Arbeits- und Lernmittel des Kindes erhoben, dort der höchste Bildungsabschluss der Eltern, ihre gegenwärtige Berufstätigkeit, der Besitz an Kulturgütern (z. B. klassische Literatur, Musikinstrumente) sowie die Menge der im Haushalt befindlichen Bücher. Außerdem wurden die Eltern nach der kulturellen Praxis der Familie gefragt.

Die folgenden beiden Tabellen veranschaulichen die Items zur Erfassung der Arbeits- und Lernmittel (Tab. 4) sowie der häuslichen Arbeitsmöglichkeiten (Tab. 5).

Tab. 4: Häusliche Arbeits- und Lernmittel

Frage:	Welche der folgenden Dinge benutzt du regelmäßig zum Arbeiten und Lernen?
Kategorien:	<ul style="list-style-type: none"> • Nachschlagewerk/Lexikon • Fernseher (z. B. Wissenssendungen) • Computer • Lernsoftware • Internet-Anschluss
Quelle:	LUDWIG (2003) Änderung: Frage spezifiziert auf „Arbeiten und Lernen“; bei den Kategorien „Lernsoftware“ ergänzt und „Fernseher“ auf Wissenssendungen fokussiert

Tab. 5: Häusliche Arbeitsmöglichkeiten

Frage:	Welche der folgenden Dinge hast du zu Hause?
Kategorien:	<ul style="list-style-type: none"> • eine eigenes Zimmer • einen eigenen Schreibtisch • ein eigenes Lexikon • eigene Bücher (ohne Schulbücher) • einen eigenen Computer • einen eigenen Kassettenrecorder oder CD-Player • einen eigenen Fernseher • einen eigenen Taschenrechner
Quelle:	LUDWIG (2003) Änderung: Frage neu formuliert

4.1.3 ZEITLICHE UND ZEITBEDINGT PHYSISCHE BELASTUNG

Die erste Gruppe der Belastungsfaktoren zielt auf die zeitliche Beanspruchung ab. Da für den Tages-, Wochen- und auch Jahresablauf eines Schulkindes eben die Schule bestimmend ist, gelten deren Anforderungen als hauptsächliche Verursacher von zeitlicher Belastung, vor allem, wenn sie als Überforderung erlebt werden. Der Grad des Belastungsempfindens ist individuell abhängig von Art und Anzahl der täglichen Aktivitäten, welche hier in einer provisorischen Zweiteilung zwischen schulischen und nicht-schulischen Aktivitäten unterschieden werden. Erstere schließen außer den eigentlichen Schulstunden auch alle die Schule betreffenden Tätigkeiten wie Nachhilfeunterricht, Hausaufgaben und Schulvorbereitung sowie den Schulweg mit ein und werden im Fragebogen im Einzelnen behandelt. Den nicht-schulischen oder außerschulischen Aktivitäten werden all jene zugerechnet, die in der Freizeit ausgeübt werden: als Hobby, zum Vergnügen, zur Erholung. Daneben bleibt noch der „Graubereich“ derjenigen Verpflichtungen, die zwar nicht der Schule zugeordnet, von Kindern aber dennoch nicht als Freizeit empfunden werden, weil sie über diese Zeit nicht nach ihrem Belieben verfügen können. BÖHM-KASPER et al. (2001:102) bezeichnen diese Form der Aktivitäten als „organisierte oder institutionelle Freizeitangebote“ und fassen darunter Vereinsmitgliedschaften und „Freizeitangebote zum Erlernen einer Fertigkeit“. Auch die Mithilfe im Haushalt kann hier hinzugezählt werden.

Die Zweiteilung zwischen den schulischen und nicht-schulischen Aktivitäten ist deshalb provisorisch, weil sie hinsichtlich des Belastungspotentials der einzelnen Faktoren nicht trennscharf ist. Häusliche Aufgaben können – auch unfreiwillig – der (geistigen) Erholung dienen, ein Instrument zu üben kann Vergnügen, ein Hobby auch eine Beanspruchung sein usw. Die präzise Gruppierung aller denkbaren kindlichen Aktivitäten in übergeordnete Bereiche ist kaum möglich, eben weil die subjektive Wahrnehmung einer logischen Ordnung häufig widerspricht. Sie ist allerdings auch nicht notwendig. Da der Fragebogen nicht darauf abzielt, die gesamte Bandbreite möglicher Belastungsfaktoren zu erschließen, sondern das Ausmaß der individuell empfundenen *schulischen* Beanspruchung zu erfassen, soll die Unterscheidung hier in aller Vorläufigkeit ausreichen.

4.1.3.1 Äußere zeitliche Belastung

Tab. 6: Schulweg - Verkehrsmittel

Frage:	Wie kommst du zur Schule und zurück? (Kreuze an, wie es normalerweise ist.)
Kategorien:	jeweils für Hin- und Rückweg: <ul style="list-style-type: none"> • zu Fuß • mit dem Fahrrad • mit Bus/Straßenbahn/Zug/S-Bahn • ich werde mit dem Auto gebracht
Quelle:	Eigenkonstruktion Erstellung der Kategorien orientiert an BÖHM-KASPER et al. (2000:13)

Tab. 7: Schulweg - Dauer

Frage:	Wie viel Zeit benötigst du normalerweise für deinen Schulweg?
Kategorien:	jeweils für Hin- und Rückweg: <ul style="list-style-type: none"> • bis 10 min • 10-20 min • 20-40 min • 40-60 min mehr als eine Stunde
Quelle:	Eigenkonstruktion

Tab. 8: Nachhilfeunterricht

Frage:	In welchen Fächern erhältst du Nachhilfeunterricht?
Kategorien:	<ul style="list-style-type: none"> • in keinem Fach • in folgendem Fach/folgenden Fächern (offene Eintragung)
Quelle:	GLORIUS & HEYMEN (1999:98)

4.1.3.2 Leistungsanforderung

Die individuelle Wahrnehmung von Leistungsdruck wird an verschiedenen Stellen des Fragebogens erfasst. So kann zum einen der Unterricht im Ganzen als Überforderung erlebt werden. Zum andern können die (möglicherweise auch zugeschriebenen) Erwartungen der Eltern,

Lehrer oder der Institution „Schule“ ein starkes Belastungsempfinden begünstigen, ebenso wie ein Konkurrenzverhalten unter den Schülern. Die folgenden Items zur generellen Einschätzung der Unterrichtsanforderungen sind im Zusammenhang der zeitlichen Belastung abgefragt worden. Die Schüler sollten das Anforderungsniveau im Verhältnis zur eigenen Leistungsfähigkeit beurteilen.

Tab. 9: Leistungsanforderung – Überforderung

Frage:	Wie findest du die Anforderungen im Unterricht?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Der Unterricht ist zu leicht für mich. (<i>umgepolt</i>) • Im Unterricht kommt es vor, dass ich einfach „abschalte“, weil ich nichts mehr verstehe. • Im Unterricht ist für mich die Zeit zu kurz, um mit der Arbeit fertig zu werden. • Wenn ich mitkommen will, muss ich den Stoff zusätzlich zu den Hausaufgaben nochmal wiederholen.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	angelehnt an BAUMERT et al. (2002:260) Änderung: i. O. fachspezifisch und nach Häufigkeit gefragt; GLORIUS & HEYMEN (1999:103) Änderung: als persönliches Item („ich“ statt „man“) formuliert, „selbständig“ weggelassen; Frage neu formuliert

4.1.3.3 Zeitbedingt physische Belastung

Ist der Veranstaltungsplan eines Kindes zu voll, kann mit der zeitlichen eine physische Belastung einhergehen. Die Zeit für geistige und körperliche Erholung und Regeneration ist dann zu knapp bemessen und führt zu Ermüdungserscheinungen, selbst wenn jede Tätigkeit für sich genommen keine oder nur eine geringe physische Beanspruchung bedeuten würde. Daher wurde nicht nur nach den Veranstaltungen in der Freizeit und dem Hausaufgabenpensum gefragt, sondern auch nach der Zeit, die zur Erholung „frei“ ist oder die man sich eben einfach dafür nimmt.

Tab. 10: Fehlende Freizeit und Erholung

Frage:	Wie viel Zeit bleibt dir neben der Schule für dich?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Wir Schüler bekommen viel zu viele Hausaufgaben auf. • Ich habe eigentlich gar keine Freizeit mehr. • Ich habe nicht genug Zeit, um mich nach der Schule zu erholen. • Die Schule lässt mir genügend Freizeit für meine Interessen und Hobbys. (<i>umgepolt</i>) • Ich nehme mir einfach die Zeit, die ich für meine Erholung brauche. (<i>umgepolt</i>)
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	GLORIUS & HEYMEN (1999:103), z. T. Eigenkonstruktion

4.1.4 FAMILIALES UMFELD

Das familiäre Umfeld als eine der hauptsächlichen Einflussgrößen auf die Entwicklung der Persönlichkeit wurde ausschließlich unter dem Blickwinkel möglicher Belastungsfaktoren betrachtet. Da zwei Aspekte der häuslichen Gegebenheiten an anderer Stelle erfasst werden – die Zahl der Geschwister im Kopf des Fragebogens bzw. der soziale Status der Familie im Elternfragebogen – liegt hier das Augenmerk auf der Wahrnehmung der Beziehung zwischen dem Befragten und seinen Eltern. Dem Belastungsmodell der Erfurter Belastungsstudie (BÖHM-KASPER et al. 2001) folgend wurden der elterliche Leistungsdruck und das Vertrauensverhältnis als hinreichend für die Erfassung der Eltern-Kind-Beziehung angesehen – zumindest im Kontext von Schule und schulbedingtem Belastungsempfinden.

Tab. 11: Elterlicher Leistungsdruck

Frage:	Wie verstehst du dich mit deinen Eltern?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Meine Eltern meinen, dass ich in der Schule besser sein soll als die anderen. • Meine Eltern glauben, dass ich in der Schule immer noch ein bisschen mehr leisten könnte. • Meine Eltern möchten, dass ich sehr gute Noten mit nach Hause bringe. • Meine Eltern möchten, dass ich in den Fächern, in denen ich nicht gut bin, zusätzlich übe. • Meine Eltern haben viel Verständnis für mich, wenn ich mal eine schlechte Note bekomme. (<i>umgepolt</i>)
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BÖHM-KASPER et al. (2000:26f.) Änderung zum letzten Item: zu einem Item für Leistungsdruck umformuliert, um dort eine positive Aussage dabei zu haben; Frage neu formuliert

Tab. 12: Vertrauen

Frage:	Wie verstehst du dich mit deinen Eltern?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ich Probleme habe, behalte ich sie lieber für mich, als meine Eltern um Rat zu fragen. (<i>umgepolt</i>) • Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann. • Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien. (<i>umgepolt</i>) • Ich komme mit meinen Eltern wirklich gut aus. • Meine Eltern sind immer für mich da, wenn ich sie brauche. • In meiner Familie fühle ich mich richtig wohl.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BÖHM-KASPER et al. (2000:26f.) Änderung: Formulierung „meine Eltern“ konsequent beibehalten (i. O. vereinzelt durch das Personalpronomen ersetzt); Reihenfolge verändert; ein Item weggelassen

4.1.5 KLASSENKLIMA

Das Klassen- bzw. Unterrichtsklima hat in der empirischen Schulforschung bereits Tradition. Entsprechend zahlreich sind die Erhebungsinstrumente, die „je nach Autor, theoretischer Orientierung, methodischer Vorgehensweise und verbaler Bezeichnung sehr unterschiedliche Dimensionen“ (ARBINGER & V. SALDERN 1984:91) aufweisen. Einige der Instrumente sind als eigenständige Testverfahren erhältlich, z. B. die Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO), die 1983 von V. SALDERN & LITTIG veröffentlicht wurden (EDER 2000:36), oder der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK) (EDER 2000). FEND (2001:86f.) entwickelte für die 1977 durchgeführte Konstanzer Schuluntersuchung ein eigenes Erhebungsinstrument, mit dem – wie in der vorliegenden Studie – die Klimawahrnehmung und Schulzufriedenheit von Lehrern, Schülern und Eltern miteinander verknüpft wurden.

Obwohl es also bereits verschiedene geeignete Fragebögen gibt, wurde der Erwerb und Einsatz eines der Instrumente nicht erwogen, denn Schul- und Klassenklima sind nur ein Teil der Schülerbefragung. Bei der Konstruktion der eigenen Itembatterien wurde jedoch – soweit die Instrumente vorlagen – darauf zurückgegriffen.

Die Befragten sollten zunächst das Verhalten unter den Schülern beurteilen, vor allem hinsichtlich Konkurrenz und Zusammenhalt innerhalb der Klassen. Der zweite Teil fragt nach der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern: Wie wirkt sich das Verhalten der Lehrer im Unterricht aus? Wie viel Freiraum gewähren die Lehrer zum selbständigen Arbeiten? Erfahren die Schüler Unterstützung von ihren Lehrern? Darüber hinaus sollten die Schüler den Stellenwert von Disziplin und Regeltreue für sich selbst, für ihre Klasse und für die Lehrer benennen.

Tab. 13: Schüler-Schüler-Beziehung – Konkurrenz

Frage:	Wie versteht ihr euch in deiner Klasse?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn es um gute Noten geht, denkt jeder nur an sich. • Wir halten in unserer Klasse alle gut zusammen. (<i>umgepolt</i>) • In unserer Klasse versucht jeder besser zu sein als die anderen. • In der Klasse fühle ich mich als Außenseiter. • Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen heimlich. • In unserer Klasse helfen wir uns gegenseitig. (<i>umgepolt</i>) • Ich habe in der Klasse viele Freunde. (<i>umgepolt</i>) • In unserer Klasse gibt es Cliques (Gruppen), die richtig verfeindet sind. • In unserer Klasse gehen wir freundschaftlich miteinander um. (<i>umgepolt</i>)
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	Frage und Item 1 und 7: Eigenkonstruktion; EDER (2000:2); BAUMERT et al. (2002:277); SIEBERT (2004); BÖHM-KASPER et al. (2000:30) (i. O. auf „Schule“ bezogen)

Tab. 14: Schüler-Lehrer-Beziehung – Leistungsdruck

Frage:	Wie denkst du über deine Lehrer?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Unsere Lehrer sagen, dass wir eigentlich besser sein könnten. • Unsere Lehrer sind unzufrieden, wenn wir nachlässig arbeiten. • Unsere Lehrer geben uns kaum Gelegenheit, unsere Meinung zu sagen. • Bei vielen Lehrern zählen nur die Leistungen der besten Schüler.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BAUMERT et al. (2002:256f.); BÖHM-KASPER et al. (2000:68), Änderung: i. O. auf „Schule“ bezogen; Frage neu formuliert

Tab. 15: Schüler-Lehrer-Beziehung – Lehrerengagement und Unterstützung

Frage:	Wie denkst du über deine Lehrer?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Unsere Lehrer interessieren sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers. • Unsere Lehrer tun viel, um uns zu helfen. • Unsere Lehrer erklären etwas so lange, bis wir es verstehen. • Unsere Lehrer behandeln uns fair. • Unseren Lehrern ist es wichtig, dass die Schüler sich wohl fühlen. • Zu unseren Lehrern haben wir Vertrauen. • Viele Lehrer gehen im Stoff einfach weiter, obwohl die Schüler ihn nicht verstanden haben. (<i>umgepolt</i>) • Im Allgemeinen herrscht in meiner Klasse ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern. • Viele Lehrer meiner Klasse bemühen sich, uns Schüler auch persönlich kennen zu lernen.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BAUMERT et al. (2002:257, 2002:273, 2002:276); BÖHM-KASPER et al. (2000:28)

Tab. 16: Schüler-Lehrer-Beziehung – Schülerselbstständigkeit

Frage:	Wie denkst du über deine Lehrer?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Unsere Lehrer ermuntern uns Schüler häufig, die eigenen Gedanken zu äußern, auch wenn sie falsch sein könnten. • Den meisten Lehrern ist es wichtiger, dass die Schüler gute Ideen haben, als dass sie viel wissen. • Im Unterricht ist alles, was wir machen, sorgfältig geplant. • Im Unterricht geben die Lehrer klare Anweisungen, was wir tun sollen.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BÖHM-KASPER et al. (2000:28); BAUMERT et al. (2002:259) Änderung: i. O. fachspezifisch und nach Häufigkeit unter dem Gesichtspunkt „Klarheit und Regeltreue“ gefragt

Tab. 17: Disziplin

Frage:	Ist das in deiner Klasse auch so?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Wir Schüler können nicht ungestört arbeiten. • Im Unterricht ist es laut und alles geht durcheinander. • Es stört mich nicht beim Arbeiten, wenn es im Unterricht mal laut zugeht. • Unsere Lehrer müssen lange warten, bis Ruhe eintritt. • Wir Schüler hören nicht richtig zu, wenn die Lehrer etwas sagen. • Wir Schüler haben uns selbst Regeln gegeben, wie wir uns im Unterricht verhalten wollen. • Wir Schüler fangen erst lange nach Beginn der Stunde an zu arbeiten. • Ruhe und Ordnung ist den meisten Lehrern sehr wichtig. • Einige Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten. • Ich finde Disziplin im Unterricht wichtig.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BAUMERT et al. (2002:258), Änderung: i. O. fachspezifisch und nach Häufigkeit gefragt; BÖHM-KASPER et al. (2000: 28); EDER (2000:3); z. T. Eigenkonstruktion

4.1.6 SCHULZUFRIEDENHEIT

Schulzufriedenheit „kann [...] als unmittelbare emotionale Reaktion einer Person auf ihre Umwelt verstanden werden, sodaß man von einer „direkten“ Abbildung des Klimas in der Zufriedenheit ausgehen kann“ (EDER 1996:219; Rechtschreibung i. O.). Es ist daher möglich, die Schulzufriedenheit über Fragen nach dem Schulklima zu ermitteln.

Die Begriffe „Schul-“ und „Klassenklima“ sind keineswegs synonym, auch wenn sie wiederholt in diesem Sinn gebraucht werden. Oft wird das Schulklima einfach „als das durchschnittliche Klassenklima an einer Schule verstanden, wodurch notwendigerweise alle Aspekte des Schullebens unberücksichtigt bleiben, die nichts mit der unmittelbaren Unterrichtssituation zu tun haben“ (SCHNABEL 2001:487). Diese Aspekte betreffen nicht einfach nur einen größeren Personenkreis, sondern äußern sich auch im außerunterrichtlichen Angebot der Schule, in gemeinsamen Veranstaltungen (Sportfest, Schulfest etc.) und im Umgang miteinander (BAUMERT & LESCHINSKY 1986 zit. in SCHNABEL 2001).

Durch die Einrichtung der Schnellläuferklassen wurden Schülergruppen geschaffen, die sich durch ihre Zusammensetzung und den besonderen Lehrplan von der jeweiligen Schule und den übrigen Klassen abheben. Das lässt vermuten, dass sie aus der Perspektive ihrer besonderen Situation heraus das Klima der Schule anders beurteilen als ihre Mitschüler aus der Parallelklasse. Z. B. könnten die Anforderungen an einer Schule von einer Gruppe sehr leistungs-

starker und leistungsbereiter Lerner als vernünftig empfunden werden, während durchschnittlich motivierte und leistungsfähige Schüler sie völlig überzogen finden.

Auch für die Verknüpfung von Lehrer- und Schülerfragebogen war es sinnvoll, beide Phänomene zu erfassen. Die Beschreibung des *Klassenklimas* ist in der Untersuchung von *Schul-klassen* aussagekräftiger und ermöglicht eine differenzierte Unterscheidung zwischen den LPK, den 6+6 und den jeweiligen Parallelklassen. Für einen Vergleich zwischen Schülern und Lehrern einer Schule ist es dagegen ergiebiger, das *Schulklima* zu erfassen, weil sich hier die Erfahrungsbereiche beider Gruppen stärker überschneiden.

Tab. 18: Schulzufriedenheit

Frage:	Wie zufrieden bist du mit deiner Schule insgesamt?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • In meiner Schule besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern. • In der Schule bin ich meistens gut gelaunt. • Ich finde es schrecklich, dass ich für die Schule so viel lernen muss. • Wenn ich könnte, würde ich lieber in eine andere Schule gehen. • In meiner Schule gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um. • Ich fühle mich wohl in meiner Schule. • In meiner Schule wird viel von den Schülern verlangt. • In meiner Schule wird erwartet, dass die Schüler auch am Wochenende für die Schule lernen. • Es gibt viele Dinge in der Schule, die mir Spaß machen. • Ich könnte meine Zeit besser außerhalb der Schule nutzen. • Auf Fragen der Disziplin wird in meiner Schule viel Wert gelegt. • In meiner Schule muss man für eine gute Note sehr viel leisten. • Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BÖHM-KASPER et al. (2000:63, 28ff.); LÜTGERT et al. (1998:8); z. T. Eigenkonstruktion

4.1.7 SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT

Die theoretischen Grundlagen zur empirischen Erfassung des Konstrukts „Schülerpersönlichkeit“ sind dem A₂-Bericht (SIEBERT 2004) zu entnehmen. Im folgenden sollen nur noch einmal die in dieser Erhebung verwendeten Itembatterien aufgeführt werden.

Tab. 19: Allgemeines Selbstkonzept

Frage:	Kennst du das von dir auch?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften. • Ich fühle mich oft unglücklich. (<i>umgepolt</i>) • Ich kann viele Dinge besser als andere in meinem Alter. • In den Pausen stehe ich im Mittelpunkt. • Ich habe Grund stolz auf mich zu sein. • Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor. (<i>umgepolt</i>) • Im Großen und Ganzen bin ich ziemlich erfolgreich. • Ich kann machen, was ich will: Irgendwie finde ich keine Freunde. (<i>umgepolt</i>) • Ich wünsche mir oft, ein anderer zu sein. (<i>umgepolt</i>) • Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	LUDWIG (2003) SIEBERT (2004) Änderung: Reihenfolge verändert

Tab. 20: Schulisches Selbstkonzept -negativ

Frage:	Kennst du das von dir auch?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube, viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich. • In der Schule habe ich oft das Gefühl, dass ich weniger zustande bringe als andere. • Ich kann lernen, soviel ich will: Das, was in der Schule verlangt wird, kann ich gar nicht schaffen. • Die Arbeiten der anderen finde ich irgendwie immer besser als meine.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	LUDWIG (2003) LÜTGERT et al. (1998:8ff.)

Tab. 21: Erfolgsattribution

Frage:	Wenn du eine Arbeit gut gemacht hast, woran liegt das dann?
Items:	
Begabung (internal stabil)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe ein gutes Gedächtnis. • Für die Schule bin ich einfach begabt. • Das Lernen fällt mir leicht.
Anstrengung (internal variabel)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich war konzentriert bei der Sache. • Ich habe mich angestrengt. • Ich habe zu Hause genügend gelernt.
Unterricht/ Aufgabe (external stabil)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrer hat es gut erklärt. • Der Stoff war leicht. • Das Thema hat mich interessiert.
Zufall (external variabel)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Zufall war auf meiner Seite. • Manchmal erwischt man einfach eine gute Situation. • Ich habe einfach Glück gehabt.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	LUDWIG (2003) BÖHM-KASPER et al. (2000:33) z. T. Eigenkonstruktion Änderung: Reihenfolge neu, Frage neu formuliert

Tab. 22: Misserfolgsattribution

Frage:	Wenn du im Unterricht mal nicht gleich alles verstehst oder dir eine Arbeit misslingt, woran liegt das dann?
Items:	
Begabung (internal stabil)	<ul style="list-style-type: none"> • Manche Sachen wollen mir einfach nicht in den Kopf. • Ich lasse mich zu leicht ablenken. • Für die Schule bin ich einfach nicht begabt.
Anstrengung (internal variabel)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe mich zu wenig angestrengt. • Ich habe mal gefaulenzt. • Ich habe zu Hause nicht genügend gelernt.
Unterricht/ Aufgabe (external stabil)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrer hat es nicht gut erklärt. • Das Thema hat mich nicht interessiert. • Der Stoff war zu schwierig.
Zufall (external variabel)	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist meistens Glücksache, ob eine Arbeit gelingt. • Ich habe einfach Pech gehabt. • Es hängt einfach sehr vom Zufall ab, ob man eine Sache versteht.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	BÖHM-KASPER et al. (2000:33) LUDWIG (2003) Änderung: Reihenfolge neu

4.1.8 EINSTELLUNGEN ZUR SCHNELLÄUFERKLASSE

In einem Zusatzfragebogen für die Schüler in den Schnellläuferklassen wurden die Einstellungen zu ihren jeweiligen Schulversuchen erfasst. Sie sollten die Vorteile „ihres“ Schulversuchs benennen und zu ihrer Entscheidung für die Teilnahme daran Stellung nehmen. Dieser Zusatzfragebogen richtet sich in erster Linie an die LPK-Schüler.

Die Items basieren vor allem auf den Untersuchungsergebnissen der Teilstudie A₁ (LUDWIG 2003), in der die Erwartungen und Hoffnungen der Eltern und Schüler bezüglich der LPK erhoben worden waren. Auch aus den Interviews der Teilstudie B₁ (BEUTEL 2003) wurden Items abgeleitet, die hier von den Schülern möglicherweise als Vorteile angesehen werden. Darüber hinaus hatten die Befragten die Option, weitere aus ihrer Sicht wichtige Vorteile aufzuschreiben.

Tab. 23: Vorteile der Schnellläuferklasse

Frage:	Einer der größten Vorteile einer Schnellläuferklasse ist es, ...
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • dass ich ein Schuljahr einsparen kann. • dass die anderen Kinder auch alle lernen wollen. • dass ich später bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben könnte. • dass ich hier richtig gefordert werde. • dass ich nur mit leistungsstarken Kindern zusammen lerne. • dass ich hier Anerkennung für meine guten schulischen Leistungen bekomme.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	Eigenkonstruktion (in Anlehnung an GLORIUS & HEYMEN 1999, KAISER 1996)

Frage:	Wenn dir noch ein anderer Vorteil einfällt, den du wichtig findest, kannst du ihn hier hinschreiben:
	offene Eintragung
Quelle:	Eigenkonstruktion

Tab. 24: Heutige Einstellung zur Entscheidung für die Schnellläuferklasse

Frage:	Wie schätzt du aus heutiger Sicht deine Entscheidung für die Schnellläuferklasse ein?
Items:	<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde es gut, dass ich mich für die Schnellläuferklasse beworben habe. • Ich hätte mich besser nicht anmelden sollen. (<i>umgepolt</i>) • Meine Vorstellungen von einer Schnellläuferklasse sind alle eingetroffen. • Ich wäre lieber in einer normalen Gymnasialklasse. (<i>umgepolt</i>) • Wenn ich noch einmal die Wahl hätte, würde ich mich wieder für die Schnellläuferklasse entscheiden. • Ich kann anderen Kindern die Schnellläuferklasse nur empfehlen.
Skalierung:	fünfstufige Skala (0, 1, 2, 3, 4) mit 0 ... trifft überhaupt nicht zu 4 ... trifft voll und ganz zu
Quelle:	Eigenkonstruktion (in Anlehnung an GLORIUS & HEYMEN 1999, KAISER 1996)

In der folgenden Tabelle ist noch einmal der Schülerfragebogen übersichtlich dargestellt (Tab. 25).

Tab. 25: Inhaltliche Übersicht des Schülerfragebogens

Gliederung	Merkmal	Dimensionen
Allgemeine Angaben	sozialstatistische Daten	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlecht - Alter - Geschwisterzahl - Muttersprachen - Arbeits- und Lernmittel
	Schuldaten	<ul style="list-style-type: none"> - Name der Schule - Zeugnisnoten
Belastung und Klassenklima	Wechsel auf das Gymnasium	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Lernumwelt - physische Lernumwelt - Angst/Einschüchterung - Leistungsdruck - Zeitdruck - Entlastung
	äußere zeitliche Belastung	<ul style="list-style-type: none"> - Zeit für Schulweg
	Eltern-Kind-Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Elterlicher Leistungsdruck - Vertrauen
	Lehrer-Schüler-Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsdruck - Lehrerengagement - Selbständigkeit der Schüler - Gerechtigkeit und Vertrauen
	Schüler-Schüler-Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Konkurrenz - Zusammenhalt/soz. Druck - Integration
	Disziplin und Regeln	<ul style="list-style-type: none"> - Disziplin als Druckmittel - Selbstdisziplin - Störungen als Belastung - Regeln von Schülern ausgehend
	Leistung und Erholung	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitdruck - Leistungsdruck - Erholung
Zufriedenheit	Schulzufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> - Schulzufriedenheit
	Selbstbild	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeines Selbstbild - schulisches Selbstbild
	Erfolgs-/Misserfolgsattribution	<ul style="list-style-type: none"> - external stabil - internal stabil - internal variabel - external variabel
Zusatzfragebogen für Schnellläufer	Vorteile der Schnellläuferklasse	<ul style="list-style-type: none"> - individuelle Schulzeitverkürzung - Lernumfeld - Zukunftschancen
	heutige Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung der Entscheidung - Empfehlung

4.2 DER KOGNITIVE LEITUNGSTEST PSB-R 6-13

In den Schnellläuferklassen und der Hälfte der regulären Gymnasialklassen wurde zusätzlich zu der Befragung ein Test zur Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit durchgeführt. Damit soll eine schulnotenunabhängige Differenzierung der kognitiven Leistungsfähigkeit zwischen den Schülern der verschiedenen Klassenprofile ermöglicht werden. Zum Einsatz kam das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung von HORN in der Fassung PSB-R 6-13 (HORN et al. 2004) (siehe Anlage PSB). Es handelt sich dabei um das für sechste bis 13. Klassen entwickelte Nachfolgeinstrument des PSB-R 4-6 (HORN et al. 2002), welcher bei den LPK-Auswahlverfahren verwendet wird (SIEBERT 2004:30f). Das PSB-R 6-13 wurde ebenfalls aus einer älteren Fassung überarbeitet, neu geeicht und erst kurz vor der Befragung veröffentlicht. Analog zu dem Unterstufen-Test umfasst er neun Aufgabenbereiche, die in der Auswertung zu drei Faktoren zusammengefasst werden (HORN et al. 2004:7ff).

1 Allgemeinwissen

- A *Biologie, Medizin, Psychologie*
- B *Mathematik, Chemie, Physik*
- C *Geographie, Astronomie*
- D *Musik, Kultur, Kunst*
- E *Sprache, Medien, Kommunikation, Dichtung*

2 Zahlenreihen

3 Buchstabenreihen

4 Figurale Reihen

5 Wortflüssigkeit

6 Raumvorstellung

7 Gemeinsamkeiten finden

8 Zahlenaddition

9 Zahlenvergleich

Die Aufgaben eins, fünf und sieben werden dem Verbalfaktor zugerechnet. Der Reasoningfaktor umfasst die Aufgaben zwei bis vier und sechs. Der Konzentrationsfaktor beinhaltet die Subtests acht und neun (vgl. HORN et al. 2004:84).

Das PSB-R 6-13 nimmt für sich in Anspruch, auf das gesamtdeutsche Bundesgebiet übertragbar zu sein, obwohl es lediglich an bayerischen Schulen und entsprechend der bayerischen Schulartenverteilung getestet wurde (HORN et al. 2004:76). Die Übereinstimmungsvalidität mit anderen Intelligenz- und Leistungstest ist nicht sehr hoch oder besteht nur für einzelne Subtests (HORN et al. 2004:36f). Dennoch und obwohl das Handbuch keine Aussagen über eine Vergleichbarkeit mit dem eigenen Unterstufentest macht, fiel die Entscheidung auf das PSB-R 6-13, weil es sich um ein Instrument handelt, das den in den Teilstudien A₁ und A₂ eingesetzten Tests am nächsten liegt.

Die Durchführung und Auswertung des PSB-R 6-13 entspricht der des Unterstufentestes und ist bei SIEBERT (2004:30f) ausführlich erläutert. Anders als dort bietet dieses Instrument jedoch zwei Normwerttabellen, anhand derer die Rohwerte der Testleistung in Standard- und Intelligenzwerte umgerechnet werden können. Zum einen eine schulstufenbezogene Auswertung, in der die sechste und siebte Schuljahrgangsstufe eine Gruppe bilden. Zum anderen eine schulartspezifische Auswertung, in der die Werte getrennt für Gymnasien, Hauptschulen, Real- und Wirtschaftsschulen sowie für Berufsschulen ermittelt werden können. Nach sorgfältiger Prüfung wurde auf eine schulartspezifische Auswertung verzichtet, da diese eher für Einzeldiagnosen im Vergleich zu den Altersgleichen einer bestimmten Schulart gedacht sind, während die schulstufenbezogenen Normen sich für die in dieser Studie beabsichtigten Klassenvergleiche als geeigneter erwiesen.

4.3 DER ELTERNFRAGEBOGEN

Tab. 26: Inhaltliche Übersicht des Elternfragebogens (siehe Anlage Elternfragebogen)

Gliederung	Merkmal	Dimension
Allgemeine Angaben	Sozialstatistische Daten	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlecht - Alter - Wohnsituation - Anzahl der Kinder - Muttersprache
	Schuldaten	<ul style="list-style-type: none"> - Name der Schule des Kindes
Sozialer Hintergrund	Bildungsgrad	<ul style="list-style-type: none"> - Schulabschluss - berufliche Ausbildung - Arbeitsverhältnis
	kulturelle und Wohlstandsgüter	<ul style="list-style-type: none"> - Bücher und Musikinstrumente im Haushalt
Freizeitgestaltung	Aktivitäten des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeiten im Haushalt - Freizeitaktivitäten innerhalb und außerhalb der Familie - schulische Aktivitäten
	gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kind	<ul style="list-style-type: none"> - sportlicher Art - kultureller Art - intellektueller Art
	Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Eltern bei der Freizeit ihres Kindes - Gestaltung der Freizeitaktivitäten des Kindes
schulische Belastung	Hausaufgaben und Nachhilfe	<ul style="list-style-type: none"> - Umfang - Unterstützung
Eltern und Schule	Eltern-Schule-Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Qualität und Umfang der Informationsmöglichkeiten der Schule - Elterliches Engagement
	Schulzufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung Schulzufriedenheit des Kindes - persönliche Zufriedenheit mit der Schule des Kindes
	Klassenklima	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung des Klimas in der Klasse des Kindes
Schulzeitverkürzung	Pro und Contra	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung der verschiedenen Gymnasialmodelle - Gründe für oder gegen Schulzeitverkürzung - Voraussetzungen für Schulzeitverkürzung
Zusatzfragebogen für Schulversuchsklassen	Entscheidung	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungsträger - Gründe der Entscheidung
	heutige Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung der Entscheidung - Empfehlung des Schulversuchs

4.4 DER LEHRERFRAGEBOGEN

Tab. 27: Inhaltliche Übersicht des Lehrerfragebogens (siehe Anlage Lehrerfragebogen)

allgemeine Angaben	Biographische Daten	Sozialstatistische Daten	Geschlecht
			Alter
			Familienstand
		Berufsbezogene Daten	Ausbildung
			Zusatzqualifikationen
			Dienstalter
			Schulform
			weitere Funktionen
			Stundenverpflichtung
			Fächer
			fachfremde Lehrtätigkeit
			Tätigkeit an mehreren Schulen
			Stunden je Jahrgang
	Zeitliche Belastung	Wegezeiten	Verkehrsmittel
			Zeit für Schulweg
		Wochenzeitplan	Arbeitszeit in der Schule
			Anzahl Unterrichtsstunden
			Zeitaufwand der Unterrichtsvor- und -nachbereitung
			Zeitaufwand für Korrekturen, Bewertungen, Prüfungsvorbereitung
			sonstiger berufsbezogener Zeitaufwand
		Sonstiger Zeitaufwand	Anzahl Vertretungsstunden
			Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen
		Freizeitaktivitäten	Zeitaufwand nicht-berufsbezogener regelmäßiger Freizeitaktivitäten
Einschätzung der Schulversuche		Einschätzung von LPK und 6+6 im Vergleich zu normalen Gymnasien	Lernbedingungen
			Leistungsvermögen
			Klassenklima
			Leistungsbeurteilung
			Gesamteinschätzung
		Folgen der Einrichtung der Schulversuche	
Schulzeitverkürzung pro und contra		Gymnasialmodelle	Generelle Schulzeit
		Schulzeitverkürzung	Gymnasialmodelle in Brandenburg
			pro und contra Schulzeitverkürzung
Leistungsförderung		Begabungsförderung	Voraussetzungen der Schulzeitverkürzung
			Wer kann Begabungen fördern?
		Methoden der Begabungsförderung	
Professionelles Handeln		Schullaufbahn: integrierte/gegliederte Schulsysteme	
		Ethos	Rollenziele der Lehrer
			Schul- und Erziehungseinstellungen
		berufliche Regeln	Lehrerkooperation
			Lehrer-Lehrer-Verhältnis
		flexibles Handeln und Können	Lehrer-Schüler-Verhältnis
			Schulklima
			Wahrnehmung der Probleme des Schulalltags
			Kausalattribution
			Wahrgenommene Eignung
			erlebte Belastung und Berufszufriedenheit
			reduzierte Leistungsfähigkeit, Erschöpfung

4.5 DIE VERKNÜPFUNG DER FRAGEBÖGEN

Die Teilstudie B₂ wurde so konzipiert, dass bestimmte Themenbereiche der Fragebögen zwischen dem Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebogen miteinander verknüpft werden können. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, zusätzliche Informationen (z. B. über den sozialen Hintergrund des Kindes) zu erhalten oder unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven (z. B. auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis oder das Klassenklima) zu erfassen.

Die Items sind zum Teil von identischem Wortlaut, zum Teil wurden sie auch dem jeweiligen Kontext angepasst (z. B. Formulierung aus Schüler- bzw. Lehrerperspektive). Allerdings wurden nur selten vollständige Itembatterien übertragen (z. B. beim Eltern- und Lehrerfragebogen), sondern meistens nur die Items, welche zu beantworten für die jeweilige Gruppe sinnvoll ist. Tab. 28 zeigt eine Übersicht der inhaltlichen Verknüpfungspunkte. Bei Fragen oder Items mit gleichem Wortlaut oder Inhalt stehen die Begriffe mittig. Die Stichpunkte in den einzelnen Spalten bezeichnen thematisch zusammengehörende oder sich ergänzende Bereiche, die ausschließlich in den jeweiligen Fragebogen aufgenommen wurden.

Tab. 28: Inhaltliche Verknüpfung der Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebögen

SCHÜLER	ELTERN	LEHRER
Sozialstatistika biographische Daten Schuldaten häusliche Arbeits- und Lernmittel		
Bildungsgrad berufliche Stellung kulturelle Ressourcen		
Freizeitaktivitäten des Kindes		
Belastung Nachhilfe Belastungsempfinden		
Einschätzen der Belastung des Kindes		
Schulzufriedenheit Schulklima	Schulklima Elternaktivität in der Schule/ im Elternbeirat	Schulklima
Klassenklima Schüler-Lehrer-Verhältnis Leistungsanforderung an die Schüler		
Disziplin		Disziplin
	Bildungspolitische Einschätzung des Schulversuchs	
	Vergleich der Schnellläufer- mit den normalen Gymnasi- alklassen	
	Schulzeitverkürzung pro & contra Generelle Einstellung zu äußerer Leistungs differenzierung und Schulzeitverkürzung	
Bewertung der Entscheidung für den Schulversuch und aktuelle Einstellung		

5 ERHEBUNGSABLAUF

5.1 ZEITPLAN

Das Projekt „EVABRAND Teilstudie B₂“ begann im September 2003. Bei der Planung des Ablaufes gab der mit dem Auftraggeber vereinbarte Abgabetermin des Abschlussberichtes Ende Dezember 2004 lediglich den äußeren zeitlichen Rahmen vor. Für die genaue Terminfestlegung war es entscheidend, dass die Schüler mit der sechsjährigen Grundschulzeit zum Zeitpunkt der Befragung lange genug am Gymnasium waren, um eine begründete Einschätzung der Situation geben zu können. Bei einer zu frühen Befragung stünden sie noch unter dem Eindruck der Eingewöhnungsphase, wohingegen die LPK-Schüler bereits „alte Hasen“ sind. Indessen durfte die Befragung auch nicht zu spät im Schuljahr stattfinden, weil sie sich sonst mit den Leistungsvergleichstests überschneiden hätte, die im zweiten Schulhalbjahr der siebten Klassen in den LPK durchgeführt wurden. Mit den Tests wurde überprüft, ob der Leistungsstand der LPK-Siebtklässler dem der regulären achten Jahrgangsstufe entspricht, wie es der Versuchsaufbau vorsieht.

Als optimale Lösung wurde das Ende des ersten Schulhalbjahres 2003/04 anvisiert. Die zeitliche „Feinjustierung“ orientierte sich an Zeiträumen größerer bzw. weniger starker Beanspruchung der jeweiligen Zielgruppe. Beispielsweise war anzunehmen, dass die Eltern unmittelbar vor den Weihnachtsfeiertagen wenig Interesse an einer schriftlichen Befragung haben, die Schüler besser nach den letzten Klassenarbeiten für die Halbjahreszeugnisse und die Lehrer nicht gerade während der Zeugniskonferenzen befragt werden. (Abb. 2).

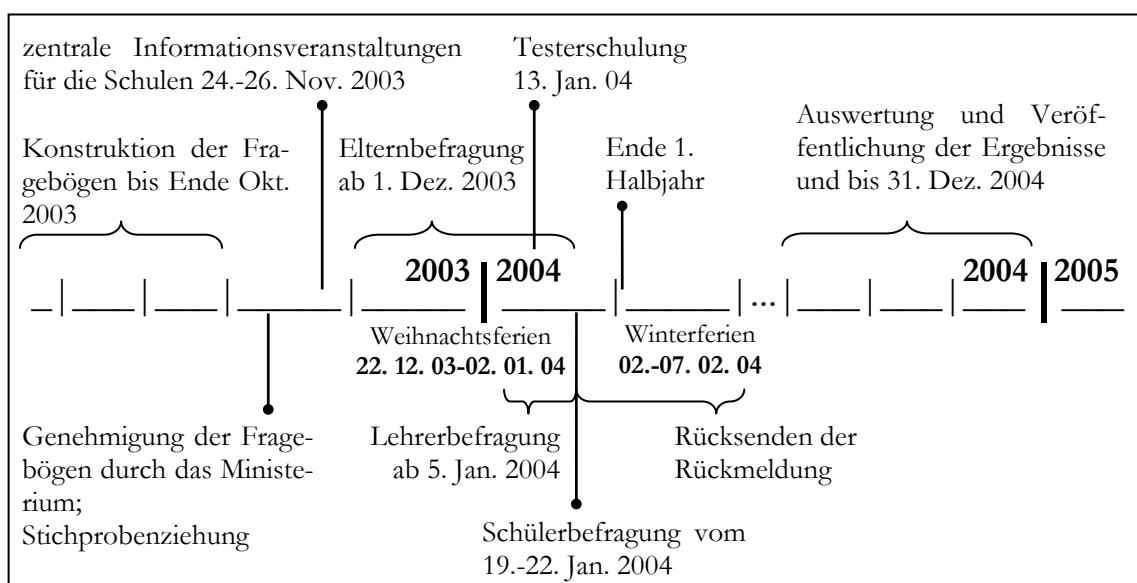


Abb. 2: Zeitplan der Teilstudie B₂ (Zeiteinteilung in Monaten, z. T. gestreckt)

5.2 DIE INFORMATIONSVERANSTALTUNG

Vom 24.-26 November 2003 fanden drei zentrale Informationsveranstaltungen für die ausgewählten Schulen statt. Die Einladung dazu übernahm freundlicherweise das LISUM, so waren Zusagen eher zu erwarten. Die Veranstaltungsorte – zwei Schulen und das LISUM – waren so ausgewählt, dass für den größeren Teil der Gäste die Anreise möglichst kurz sein würde, was indessen aufgrund der Stichprobenverteilung nur bedingt möglich war. Dennoch kamen zu den etwa zweistündigen Gesprächen von nahezu allen ausgewählten Schulen die Schulleiter oder die Klassenlehrer der Versuchsklassen, vereinzelt auch beide.

Unerwarteterweise zeigten nicht die Lehrer der regulären Gymnasien, sondern die der Versuchsschulen die größte Skepsis. Aufgrund der wissenschaftlichen Begleitung durch das LISUM hatten in den 6+6-Klassen bereits umfangreiche Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen stattgefunden, so dass der Ausfall weiterer Schulstunden zunächst abgelehnt wurde. Auch die LPK-Lehrer befürchteten einen zu großen Verlust von Unterrichtszeit, vor allem wegen der bevorstehenden Leistungsvergleichstests mit den regulären achten Klassen.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass in Brandenburg derzeit zahllose Befragungen an Schulen von verschiedenen Interessengruppen durchgeführt werden. Ein Großteil der Untersuchungen ist wahrscheinlich der Abgleichung des Brandenburger mit dem Berliner Bildungssystem im Zuge der geplanten Länderfusionierung geschuldet. Doch unabhängig davon scheint es gegenwärtig überhaupt einen Hang zu Schulevaluationen aller Art zu geben. Als Beispiel: für eine der beteiligten Schulen war EVABRAND bereits die 26. Studie innerhalb eines Schulhalbjahres.

Alle Informationsveranstaltungen folgten dem gleichen Ablaufplan. Zunächst wurde die Gesamtkonzeption der wissenschaftlichen Begleitung des LPK-Schulversuchs dargelegt. Veranschaulicht durch eine PowerPoint®-Präsentation erfolgte anschließend die Einführung in die Teilstudie B₂. Den Teilnehmern wurden die Ziele der Studie und die Fragebogeninhalte der Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung vorgestellt, weiter die Zusammensetzung der Stichprobe, das Codierungsverfahren und der Zeitplan der Erhebung erläutert. Zu den wichtigsten Tagesordnungspunkten zählte die detaillierte Veranschaulichung des Erhebungsablaufes, insbesondere der Aufgaben, welche die Lehrer übernehmen sollten. Von der korrekten Vorgehensweise bei der Verteilung der Schülercodes, der Ausgabe der Elternfragebögen, dem Einsammeln und Rückmelden der Teilnahmegenehmigungen und der zeitlichen wie organisatorischen Vorbereitung der Schülerbefragung hing der Erfolg der gesamten Erhebung ab. Deshalb war vorab ein präziser und chronologisch geordneter Leitfaden erarbeitet worden. Sämtliche organisatorische Unterlagen, einschließlich der Präsentationsfolien, die in der Informationsveranstaltung und später bei der Erhebung eingesetzt wurden, wurden den Lehrern in einer Informationsmappe ausgehändigt. Die kognitiven Leistungstests und die Fragebögen waren selbstverständlich nicht darunter. Die umständliche Prozedur zur Anonymisierung der Elternbefragung wurde den Teilnehmern schrittweise demonstriert.

Die Präsentation schloss mit einer Diskussionsrunde, die Gelegenheit zu Nachfragen und Einwänden bot. Hier wurde viel Zeit eingeräumt, denn die Schulvertreter mussten unmittelbar über Teilnahme oder Absage ihrer Schule entscheiden. In der Hoffnung auf breite Zustimmung war im Vorfeld für die Schülerbefragung ein Zeitplan im Hinblick auf die organisatorischen Möglichkeiten des Projekts erstellt worden. So stand für jede Schule das Befragungsdatum bereits fest. Aus einer Übersicht in ihrer Infomappe konnten die Lehrer ersehen, an welchem Tag welche Befragung für ihre Schule vorgesehen war, also ob beispielsweise ein oder zwei Klassen und diese mit oder ohne kognitiven Leistungstest befragt wurden (siehe Anhang Informationsveranstaltungen).

Im Anschluss an die Veranstaltungen entschieden sich die Vertreter ohne Ausnahme für die Teilnahme ihrer Schule an der Befragung. Die beiden fehlenden Gymnasien waren auf spätere Nachfrage ebenfalls zur Teilnahme bereit.

5.3 DIE DATENERHEBUNG

5.3.1 DIE ERHEBUNG DER SCHÜLERDATEN

Vom 19.-22. Januar 2004 erfolgte die eigentliche Feldphase der Schülerbefragung und wurde, weil die Schulen der Stichprobe über das ganze Land Brandenburg verteilt liegen, von fünf Befragungsteams zu zwei bzw. drei Personen an verschiedenen Orten gleichzeitig durchgeführt (siehe Anhang Fahrtenplan). Die Befragenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung ausnahmslos Studenten der Friedrich-Schiller-Universität. In einer Testerschulung, die am 13. Januar 2004 stattgefunden hatte, waren sie über das Anliegen der Studie informiert und in das genaue Vorgehen der Erhebung, insbesondere der korrekten Durchführung und Auswertung des kognitiven Leistungstests eingewiesen worden. Am 18. Januar erfolgte die Anreise in die jeweilig ersten Befragungsorte der Teams.

Für jedes Team war eine Befragungsmappe zusammengestellt worden, welche einen detaillierten Plan für die eigene Erhebungsabfolge (siehe Anhang Fahrtenplan), die Anreisebeschreibungen zu den Hotels und Schulen in chronologischer Reihenfolge, die Ansprechpartner an den Schulen und schließlich wichtige Telefonnummern, z. B. die der Projektleitung, enthielt.

Zusätzlich wurden jedem Team pro Schule eine Mappe ausgehändigt, die bereits entsprechend der jeweiligen Teilnehmerzahl der Klassen abgezählte Fragebögen und – sofern vorgesehen – kognitive Leistungstests in beiden Ausführungen (A und B) beinhaltete.

Die Erhebung der Daten verlief – zumindest die Schulen betreffend – reibungslos, obwohl sämtliche Befragungen vormittags während des normalen Schulbetriebs stattfanden. Sie dau-

erten eine knappe Schulstunde ohne bzw. reichlich zwei Zeitstunden mit dem kognitiven Leistungstest. Die überwiegende Mehrzahl der zuständigen Lehrer zeigte sich gegenüber den Befragern kooperativ, die Schüler waren auf die Befragungssituation vorbereitet worden und mehrheitlich interessiert. Für den Fall, dass es in einer Schule oder Klasse unerwartete Zwischenfälle geben würde, die den Verlauf der Befragung, das Ergebnis des Tests oder das Antwortverhalten maßgeblich beeinflussen könnten, sollten die Tester jede Befragung anhand eines einfachen Formulars protokollieren. Glücklicherweise waren keine derartigen Vorkommnisse zu vermerken.

Nach der Befragung fuhren die Teams – sofern nicht mehrere Schulen im gleichen Ort zur Stichprobe zählten – in den nächsten Ort, entsprechend ihres Fahrtenplans. Die Nachmittage wurden für die Auswertung der kognitiven Leistungstests genutzt, die nach Abschluss der Befragungen in Jena beendet wurde.

Die Erhebung der Schülerdaten war erst abgeschlossen, nachdem die Lehrer die aktuellen Halbjahresnoten in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache an die Projektleitung geschickt hatten, was außerplanmäßig bis in den März hinein dauerte.

5.3.2 DIE ERHEBUNG DER ELTERNDATEN

Ende November 2003, im Anschluss an die Informationsveranstaltungen, bei denen die angefragten Schulen ihre Zusage gegeben hatten, wurde mit der Verschickung der Elternfragebögen begonnen. Im Laufe der ersten Dezemberwoche sollten alle Schulen die Umschläge erhalten haben. Diese wurden über die Kinder an die Eltern ausgegeben. Bis zur Schülerbefragung im Januar hatten die Eltern Zeit, den Fragebogen zu bearbeiten und ihn wieder an die Schule ihres Kindes zu überstellen. Dort wurden die Umschläge gesammelt und am Tag der Erhebung von den Testern mitgenommen.

5.3.3 DIE ERHEBUNG DER LEHRERDATEN

Um einen Richtwert zu haben, wie groß das Lehrerkollegium der jeweiligen Schulen ist, wurden die Schulleiter auf der Informationsveranstaltung gebeten, die Anzahl der Lehrer ihrer Einrichtung anzugeben. So konnte die Menge der Fragebögen pro Schule genau abgestimmt werden. Der Versand der Fragebögen für die Lehrer und Schulleiter erfolgte am 5. und 6. Januar 2004. Analog zur Elternbefragung ergab sich auch hier der Bearbeitungszeitraum durch den jeweiligen Tag der Schülerbefragung, an dem die ausgefüllten Bögen von den Testern mitgenommen wurden.

Mit den sechs Schulen, an denen keine Schüler- und Elternbefragung durchgeführt wurde, wurden im Zeitraum der Schülererhebung Abholungstermine vereinbart.

5.4 DURCHFÜHRUNG

Ein großer Teil der Aufgaben musste zur Wahrung der Anonymität den Klassenleitern der teilnehmenden Klassen übertragen werden. Insofern war die konkrete Durchführung der Befragung kritisch, denn über einen Zeitraum von gut drei Monaten war sie auf die gewissenhafte Mitarbeit der Schul- und Klassenleiter angewiesen. Die Aufgaben im Einzelnen waren dabei nicht schwierig. Das Problem bestand eher darin, sich über einen längeren Zeitraum der Bereitwilligkeit der Lehrer zu versichern. Lehrer sind mit ihren üblichen Aufgaben oft überlastet. Jede weitere Verpflichtung bedeutet zusätzlich Aufmerksamkeit und Aufwand. Zudem ist es völlig natürlich, wenn Dinge vergessen werden, die außer der Reihe anfallen und die tägliche Arbeit nicht unmittelbar betreffen. Für den Erfolg der Studie waren aber die Beständigkeit im ersten und das Ausbleiben des zweiten Falles erforderlich.

5.4.1 DIE AUFGABEN DER LEHRER

Die Lehrer der teilnehmenden Klassen sollten entsprechend des Zeitplanes

1. die für ihre Klasse erstellten Codes den Schülern zuordnen und die Codelisten aufbewahren,
2. die zugesandten Elternfragebögen entsprechend der vorgenommenen Codierung ausgeben, wieder einsammeln und aufbewahren,
3. die Teilnahmegenehmigung der Schüler vermerken,
4. die Namen der Schüler, die keine Erlaubnis erhalten hatten, anhand der Liste wieder codieren und die Codes der Projektleitung mitteilen,
5. den genauen Befragungszeitraum – vorgegeben war nur der Tag, nicht aber die Unterrichtsstunden – festlegen und ebenfalls der Projektleitung mitteilen,
6. die zugesandten Lehrerfragebögen an die Kollegen ausgeben, wieder einsammeln und aufbewahren,
7. für die Schülerbefragung einen Raum und Anwesenheitspersonen organisieren sowie eine Beschäftigungsmöglichkeit für die nichtteilnehmenden Schüler finden,
8. am Tag der Schülerbefragung anhand der zu Anfang erstellten Codeliste die Fragebögen codieren und ausgeben und dem Befragungsteam die aufbewahrten Eltern- und Lehrerfragebögen aushändigen,
9. nach Fertigstellung der Halbjahreszeugnisse auf der Codeliste die Zensuren der teilnehmenden Schüler in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache entsprechend der Codierung eintragen, eine Kopie der Liste – ohne Namensleiste – an die Projektleitung senden und das Original aufbewahren.

Darüber hinaus oblag es dem Engagement der Lehrer, die Eltern von der bevorstehenden Befragung zu informieren, die Zielstellung der Studie zu erläutern und die Eltern zur Teilnahme zu bewegen. Dies galt vor allem für die zehn Schulen ohne Schnellläuferklassen, denn im

Gegensatz zu den Versuchsschulen waren hier die Eltern nicht zu einer Teilnahme verpflichtet und wussten auch – wie sich herausstellte – nicht unbedingt von den Versuchen.

Für die Befragung Minderjähriger ist gemäß § 4 Abs. 2 BbgDSG (siehe Anhang Elternbrief) eine Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten notwendig. Die entsprechenden Formulare wurden den Elternfragebögen beigelegt und zusammen mit den Informationsschreiben für die Elternhäuser (siehe Anhang Elternbrief) an die Schulen verschickt, wo sie den Schüler mitgegeben wurden. Im Laufe der darauf folgenden zwei Wochen sollten die Lehrer die Genehmigungen wieder einsammeln, auf einem Formblatt (siehe Anhang „Blaue Liste“) die Codes derjenigen Schüler verzeichnen, deren Teilnahme nicht bewilligt worden war und dieses an die Projektleitung zurücksenden. Auf dem Blatt waren außerdem die überzähligen Codenummern und die Schulstunden einzutragen, in welchen die Schülerbefragung stattfinden sollte. Ferner sollte der Beginn der Unterrichtsstunden vermerkt werden, da die Schulen ihre Unterrichts- und Pausenzeiten individuell festlegen. Schließlich war noch ein Ansprechpartner für den Tag der Befragung anzugeben.

Die Vielzahl der Aufgaben hat vielfältige Ursachen. Zunächst einmal musste unter allen Umständen die Anonymität der Befragten gewahrt bleiben, was die Codierung erforderlich machte. Darüber hinaus sollten Eltern- und Schülerfragebögen wieder eindeutig zusammengeführt werden können, weswegen die Codierung nur von den Lehrern vorgenommen werden konnte. Dennoch mussten die Eltern darauf vertrauen können, dass den Lehrern nicht die Möglichkeit gegeben wurde, die ausgefüllten Fragebögen zu lesen, wenn sie den Umschlägen die Teilnahme genehmigungen für die Schüler entnehmen. Daher waren die Elternfragebögen in einem separaten Briefumschlag.

Für die Vorbereitung der Schülerbefragung waren Informationen bezüglich der Anzahl der teilnehmenden Schüler unerlässlich, um den Umfang des benötigten Materials abschätzen zu können. Das betraf insbesondere die Menge der Testbögen für den kognitiven Leistungstest, die beim Verlag bestellt und gekauft werden mussten.

Die Vorortorganisation der Schülerbefragung wurde ebenfalls den Lehrern übertragen, weil alles andere nicht praktikabel erschien, desgleichen die genaue Festlegung des Befragungszeitraumes. Letzteres ergab sich aus der Absicht, der Schule mit der Vorgabe eines zeitlichen Spielraumes die Unannehmlichkeiten einer Befragung möglichst zu reduzieren, damit nicht aufgrund organisatorischer Hindernisse die Teilnahme der Schule gefährdet würde.

Auch die letztgenannte Aufgabe, die Vervollständigung der Codeliste mit den Halbjahreszeugnissen, konnte nur von den Lehrern ausgeführt werden.

5.4.2 CODIERUNG

Damit die Auswertung klassen- und schulspezifisch erfolgen konnte, musste ein Verfahren gefunden werden, die Fragebögen aller drei Befragungsgruppen auf die Schule zurückführen zu können und trotzdem die Anonymität zu gewährleisten. Die Schülerfragebögen mussten darüber hinaus auch mit den dazugehörenden Elternfragebögen zusammengebracht werden können. Deswegen wurde ein neunstelliger Code entwickelt, der außer der Schülernummer Informationen über den Namen – und folglich auch den Standort – der Schule enthält, über das Klassenprofil sowie den Einsatz des kognitiven Leistungstest (Abb. 3). Die Codes der Lehrer- und Schulleiterbefragung sind einfacher konstruiert, weil hier die Rückführung auf die Schule ausreicht. Selbstverständlich sind alle Nummern intern vergeben worden und stimmen mit den offiziellen Schulnummern des Landes Brandenburg nicht oder nur zufällig überein.

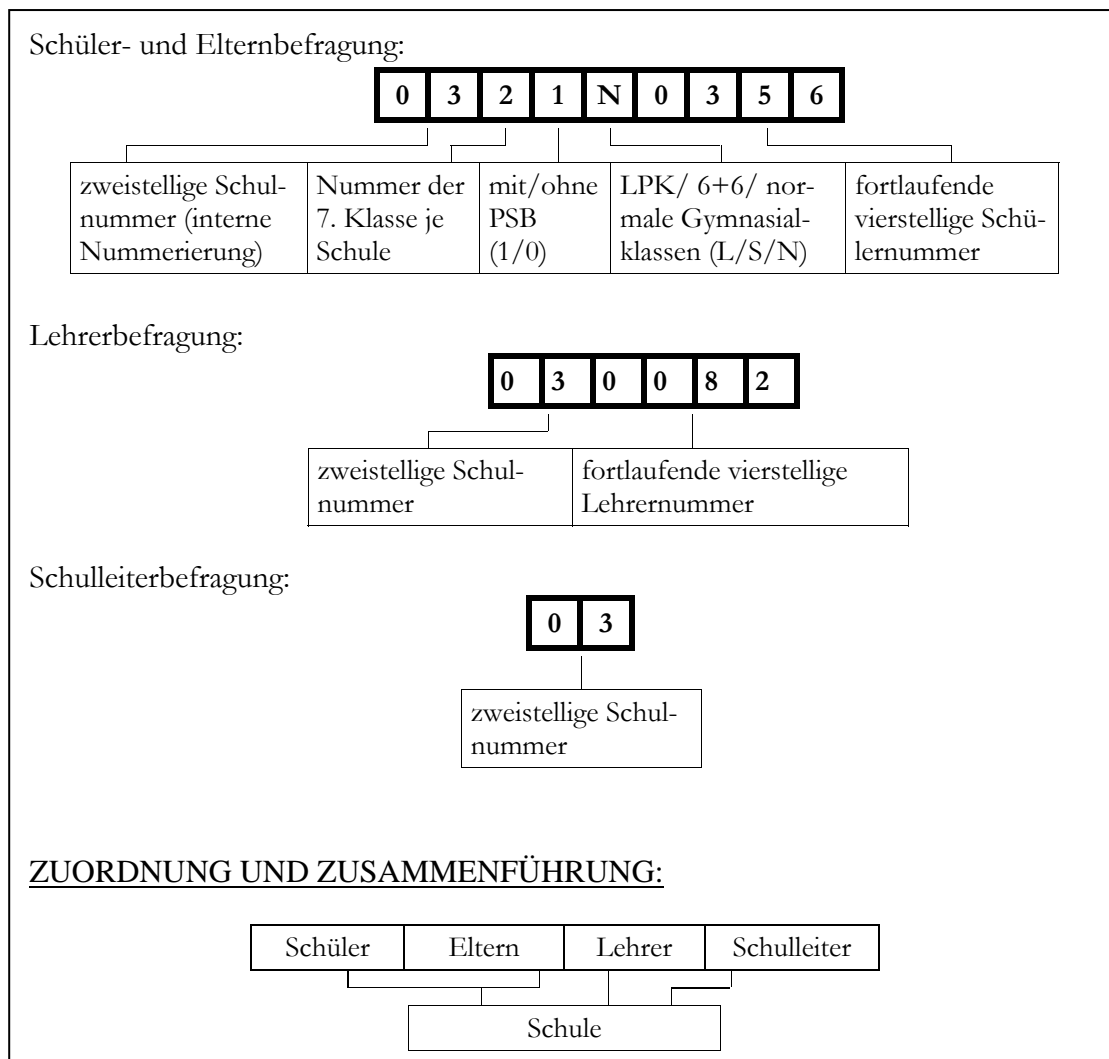


Abb. 3: Codierung und Zusammenführung der Befragungen

5.4.3 DAS ANONYMISIERUNGSVERFAHREN DER SCHÜLERBEFRAGUNG

Von zentraler organisatorischer Bedeutung für die gesamte Schülerbefragung war eine so genannte „Codeliste“ (siehe Anhang Codeliste). Sie war für das Anonymisierungsverfahren, das sich bereits in der Teilstudie A₁ bewährt hatte (LUDWIG 2002:17ff.), unerlässlich. Die Liste wurde mit den Klassensätzen der Elternfragebögen mitgeschickt und enthielt die gleichen Codes wie die vorcodierten Fragebögen. Die Klassenleiter ordneten jedem Schüler einen Code zu und verteilten entsprechend die Umschläge mit den Fragebögen. Die ausgefüllten Elternfragebögen sollten in einem verschlossenen Briefumschlag zurückgegeben werden, damit die Lehrer keinen Einblick nehmen konnten. Das geschah nicht aus Misstrauen seitens der Projektleitung gegenüber den Lehrern, sondern weil die Erfahrung mit der Vorgängerstudie gezeigt hatte, dass diese Zusicherung die Teilnahmebereitschaft der Eltern entschieden erhöht.

Am Tag der Schülerbefragung nahm der Lehrer anhand der Codeliste die Codierung der Schülerfragebögen und ggf. der kognitiven Leistungstests vor. Eine eigene Schülercodierung konnte es nicht geben, damit die Schüler- und Elternfragebögen wieder zusammengeführt werden konnten. Außerdem war auf der Codeliste die Teilnahmebewilligung verzeichnet, falls es am Befragungstag Unklarheiten geben sollte.

Zuletzt trugen die Lehrer die aktuellen Halbjahreszensuren in die Liste ein und sandten eine Kopie – mit abgetrennter Namensleiste – an die Projektleitung in Jena.

6 ERGEBNISSE

Das folgende Kapitel beinhaltet die Auswertung des erhobenen Datenmaterials der Teilstudie B₂. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt getrennt nach der Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung.

Die Dateneingabe (über eine halbe Million Einzeldaten) und die statistischen Berechnungen erfolgten mit dem Statistik-Programm SPSS 10. Es wurden zunächst deskriptive Analyseverfahren gerechnet (statistische Kennwerte, Häufigkeitsverteilungen, Korrelationen). Zur statistischen Überprüfung von Mittelwertsunterschieden wurden beim Vergleich von zwei Gruppen T-Tests gerechnet. Die Prüfung von Mittelwertdifferenzen zwischen mehr als zwei Stichproben wurde mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Der paarweise Vergleich der errechneten Mittelwertunterschiede (post hoc) erfolgte mit dem Duncan- bzw. dem Games-Howell-Test.

Errechnete Prozentwerte werden i. d. R. auf eine Stelle nach dem Komma gerundet aufgeführt.

Zur Bestimmung der statistischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse wird die Irrtumswahrscheinlichkeit p berichtet. Hierbei werden üblicherweise zwei Signifikanzniveaus differenziert: Bei $p < .01$, also einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1 %, wird von einem hoch signifikanten Effekt gesprochen, bei $p < .05$ von einem signifikanten. In der Ergebnisdarstellung werden die p -Werte über die gängigen Symbole dargestellt (* $p < .05$, ** $p < .01$), die nicht-signifikanten Ergebnisse mit $p > .05$ bzw. mit „n. s.“.

6.1 DIE ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG

An der Befragung nahmen insgesamt 855 Schüler teil. Mehr als ein Drittel der Befragten gehen in eine Schnelldläuferklasse, wobei knapp 20 % LPK- und 16 % 6+6-Schüler sind (Tab. 29).

Tab. 29: Die Verteilung der Stichprobe auf die Klassenprofile

	LPK	6+6	reg. Gymn.
N	169	135	551

6.1.1 SOZIALSTATISTISCHE ERGEBNISSE

6.1.1.1 Alter

Hinsichtlich der Altersverteilung unterscheiden sich die drei Klassenprofile nicht. Das Durchschnittsalter liegt bei 12,7 Jahren und entspricht damit dem gewöhnlichen Alter der siebten Klassenstufe (Tab. 30).

Tab. 30: Prozentuale Altersverteilung der Schülerstichprobe (gültige Prozente)

Alter (in Jahren)	11	12	13	14
Prozent	0,5	26,7	71,9	0,9

6.1.1.2 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung der Stichprobe ist leicht zugunsten der Mädchen verschoben (52 % gegenüber 48 % Jungen). Das ist insofern erstaunlich, als die Verschiebung sehr gering ist. Der LANDESBETRIEB FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK LAND BRANDENBURG (http://www.lds-bb.de/sixcms/detail.php?id=15590&topic_id=51891&nav=51891, Zugriff am 25.11.04) gibt den Anteil der Mädchen am Gymnasium mit ca. 58 % an, allerdings gemittelt über alle Klassen. Auch BAUMERT et al. (2003:44) stellten fest, dass der „Anteil der Jungen in den 9. Klassen der Gymnasien [...] in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg bei unter 43 % (lag). Bei den fünf Ländern mit dem relativ geringsten Jungenanteil an Gymnasien handelt es sich um die neuen Länder“.

In den regulären Klassen ist der Anteil von Jungen und Mädchen im Durchschnitt sogar gleich. Die Verschiebung in der Verteilung beruht demnach auf der überdurchschnittlichen Anzahl von Mädchen in den 6+6-Klassen (56 %) und den LPK (54 %) (Abb. 4). Das lässt darauf schließen, dass der größere Mädchenanteil der höheren Bildungsgänge sich durch eine leistungsorientierte Differenzierung noch verstärkt.

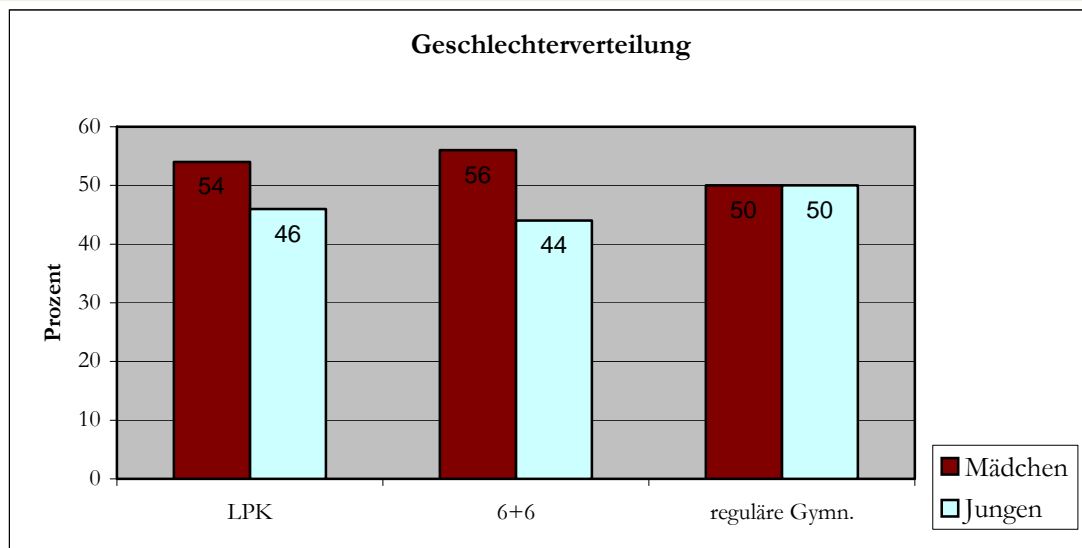


Abb. 4: Verteilung von Jungen und Mädchen in den jeweiligen Klassenprofilen

Das hier ermittelte Verhältnis zwischen Jungen- und Mädchenanteil an der Gesamtstichprobe schließt an die Befunde der Teilstudie A₁ und auch an die Ergebnisse von STEINBERG (2003:5) unmittelbar an. Die Verteilung in der LPK-Stichprobe ist mit der der gesamten LPK-Schüler nahezu identisch.

6.1.1.3 Intelligenz

Wie in den Vorgängeruntersuchungen erfolgt auch hier die Auswertung des kognitiven Leistungstests auf der Grundlage der IQ-Skalen nach HELLER (1991) (Tab. 31). So kann ein vorsichtiger Vergleich zwischen den Studien erfolgen, wobei berücksichtigt werden muss, dass alle drei Erhebungen anhand unterschiedlicher Tests erfolgten, die nur bedingt vergleichbar sind. Dennoch sollten tendenzielle Aussagen möglich sein.

Tab. 31: IQ-Skalen nach HELLER (1991:89) zit. in LUDWIG (2003:42)

	M_x	S_x	weit unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich
z-Skala	0	1	$x < -2$	$-2 \leq x < -1$	$-1 \leq x \leq 1$	$1 < x \leq 2$	$2 < x$
IQ-Skala	100	15	$x < 70$	$70 \leq x < 85$	$85 \leq x \leq 115$	$115 < x \leq 130$	$130 > x$
Prozentrang	50 %	--	$PR < 2$	$2 \leq PR < 16$	$16 \leq PR \leq 84$	$84 < PR \leq 98$	$98 < PR$

In den Ergebnissen beider Vorgängeruntersuchungen A₁ und A₂ erwies sich der mittlere Intelligenzwert der Bewerber als überdurchschnittlich, so wie es durch das LPK-Auswahlverfahren erreicht werden soll (SIEBERT 2004:43). Die 6+6-Klassen werden ohne ein vergleichbar formelles Verfahren gebildet. Daher war zu erwarten, dass die Intelligenzwerte

der LPK-Schüler stark nach oben verschoben sind und die beiden anderen Klassenprofile sich deutlich von den LPK unterscheiden.

Bereits die Gesamtstichprobe zeigt eine für das Gymnasium typische rechtsschiefe Verschiebung der Intelligenzwerte (Tab. 32).

Tab. 32: Durchschnittliche Intelligenzwerte und IQ-Skala-Werte je Klassenprofil

Klassenprofil	LPK	6+6-Klassen	reg. Gymn.	Gesamt
durchschnittliche IQ-Werte	116,8	112,9	108,9	112,2
Mittelwerte IQ-Skala	3,57	3,44	3,27	3,40

Der Vergleich der drei Klassenprofile zeigt statistisch hoch bedeutsame Unterschiede ($p < 0.1$). Die LPK weisen mit einem durchschnittlichen IQ von 116,8 erwartungsgemäß den höchsten Wert auf. Mit einem prozentualen Anteil von knapp 45 % sind hier die überdurchschnittlich und weit überdurchschnittlich Begabten am stärksten vertreten (Abb. 5). Der mittlere IQ-Wert der 6+6-Klassen von 112,9 entspricht in etwa dem Gesamtdurchschnittswert der Stichprobe (112,2). In den regulären Gymnasialklassen wird eine deutliche Abschöpfung der überdurchschnittlich und weit überdurchschnittlich Begabten offensichtlich. Der Mittelwert von 108,9 ist signifikant kleiner als der Gesamtdurchschnitt der Stichprobe.

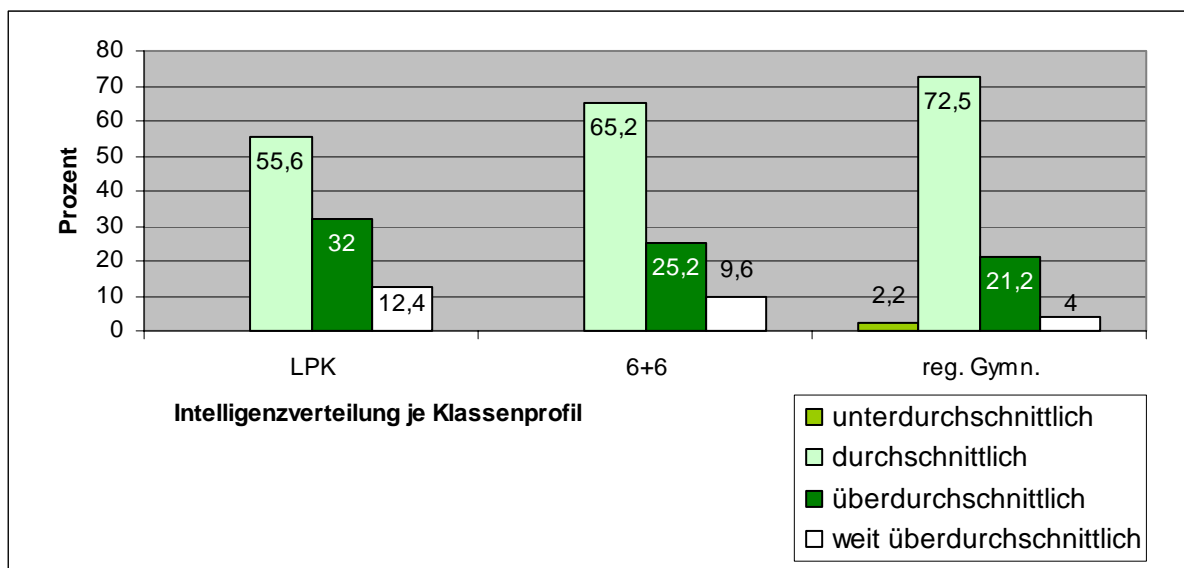


Abb. 5: Intelligenzverteilung je Klassenprofil

Darüber hinaus bilden in allen drei Klassenprofilen die durchschnittlich Begabten die absolut größte Gruppe. Das bestätigt die Ergebnisse der Teilstudie A₂, die zeigen, dass der überwiegende Teil der Bewerber durchschnittliche Intelligenzwerte erreichte (SIEBERT 2004:48).

Eine Überprüfung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern zeigt einen leicht höheren durchschnittlichen Intelligenzwert von 113,5 bei den Mädchen gegenüber einem Wert von 110,8 bei den Jungen ($p < .01$). Gut zwei Drittel der Befragten, die weit überdurchschnittlich begabt sind, sind weiblichen Geschlechts. Darüber hinaus bestehen zwischen den Geschlechtern bezüglich der Intelligenzverteilung keine nennenswerten Unterschiede.

In Abb. 6 sind die Intelligenzwerte der Mädchen und Jungen entsprechend der Gruppierung der IQ-Skala dargestellt.

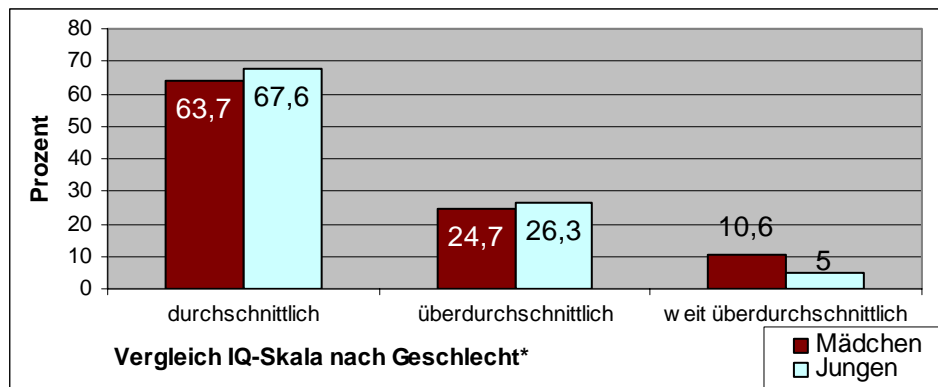


Abb. 6: Vergleich von kognitiver Leistungsfähigkeit und Geschlecht
(*fehlende Prozent an hundert: unterdurchschnittlich)

6.1.1.4 Muttersprache

Die Stichprobe lässt sich hinsichtlich der Muttersprache der Befragten in drei sinnvolle Gruppen aufteilen. Zum Ersten die Deutsch-Muttersprachler, zum Zweiten die Deutsch-Nicht-Muttersprachler und zum Dritten diejenigen, welche außer Deutsch noch eine andere Muttersprache sprechen. Diese letzte Gruppe ist mit einem Anteil von 6 % an der Gesamtstichprobe ungewöhnlich groß, die der Deutsch-Nicht-Muttersprachler dagegen eher klein.

Der LANDESBETRIEB FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK DES LANDES BRANDENBURG gibt den Anteil ausländischer Schüler an Gymnasien mit 0,9 % an. In der Gesamtstichprobe beträgt er dagegen nur 0,3 % bzw. – bei Hinzunahme der „bilingualen“ Schüler – 6,3 %. Es ist anzunehmen, dass die Bestimmung eines ausländischen Kindes in der offiziellen Brandenburgischen Statistik nach anderen Kriterien erfolgt, als sie in dieser Studie angelegt worden sind. Im Fragebogen sollten die Sprachen notiert werden, die zu Hause gesprochen werden. Der hohe Prozentsatz bei den „bilingualen“ Kindern, vor allem in den LPK, könnte u. a. einer übertriebenen Darstellung der häuslichen Sprachenvielfalt, vor allem beim Englischen, geschuldet sein. Dieser „Fehler“ tritt analog auch bei den Eltern auf.

Ungeachtet dessen lässt sich aus Tab. 33 ersehen, dass in beiden Schnellläuferversuchen keine Schüler vertreten sind, die zu Hause nicht mindestens teilweise Deutsch sprechen.

Tab. 33: Muttersprache je Klassenprofil

Muttersprache	Deutsch	nicht Deutsch	Deutsch + eine weitere Sprache
LPK	90,8 %	0 %	9,2 %
6+6	96,9 %	0 %	3,1 %
reg. Gymn.	93,6 %	0,6 %	6 %
Gesamt	93,6 %	0,3 %	6 %

6.1.1.5 Arbeits- und Lernmittel und –möglichkeiten

Die grundlegenden äußeren Bedingungen zur Erledigung der Schularbeiten zu Hause sind bei den Befragten im Wesentlichen gleich. Die Schüler haben üblicherweise ihr eigenes Zimmer (96 %) und ihren eigenen Schreibtisch (99 %). Auch Bücher, Lexika und Musikabspielgeräte gehören offensichtlich zu der allgemeinen Ausstattung der Jugendlichen, wobei es zwischen den Klassenprofilen einen signifikanten Unterschied gibt: nur 79 % der 6+6-Schüler besitzen ein eigenes Nachschlagewerk, während dies bei 86 % der LPK-Schüler und 90 % der Schüler aus regulären Gymnasialklassen der Fall ist ($p < 0.1$).

Bei den Arbeits- und Lernmitteln zeigt sich, dass Computer fast ebenso selbstverständlich zur Erstellung häuslicher Arbeiten herangezogen werden wie Lexika. 85 % der Schüler geben an, regelmäßig Nachschlagewerke zu benutzen, 74 % arbeiten mit dem Computer. Offenbar dient er vor allem der Internetrecherche, denn während 65 % der Schüler regelmäßig den Internet-Anschluss nutzen, arbeitet nur ein Drittel aller Befragten mit Lernsoftware am PC. Bemerkenswerterweise wird der PC am wenigsten von LPK-Schülern (66 %) genutzt. Der selbstverständliche Umgang mit dem Computer wird auch daran deutlich, dass 56 % der Schüler einen eigenen Rechner zu Hause haben.

Ebenfalls mehr als die Hälfte aller Befragten (59 %) besitzen einen eigenen Fernseher, doch unterscheiden sich auch hier die LPK-Schüler von denen der anderen beiden Klassenprofile. In den LPK gaben nur durchschnittlich 46 % der Schüler an, einen eigenen Fernseher zu besitzen, während in den 6+6-Klassen (56 %) und den regulären Klassen (64 %) der Anteil weit größer ist. Der Unterschied ist statistisch hochsignifikant ($p < 0.1$). Er verweist auf einen Befund der Teilstudie A₁, in der sich herausstellte, dass die LPK-Bewerber signifikant weniger fernsehen als ihre Altersgenossen (LUDWIG 2003:66f.)

6.1.2 EINSCHÄTZUNG DER SCHULVERSUCHE

Die Schüler, die an einem der beiden Schulversuche teilnehmen, wurden in einem Zusatzfragebogen dazu aufgefordert, rückblickend die Gründe ihrer Entscheidung für eine Teilnahme anzugeben. Weiterhin sollten sie „ihren“ Versuch beurteilen und einschätzen, inwiefern sie auch nach Beginn des Versuchs noch zu ihrer Entscheidung stehen.

Da die LPK-Schüler zum Zeitpunkt der Befragung bereits auf zweieinhalb Jahre Erfahrung mit dem Schulversuch, die 6+6-Klassen dagegen erst auf die eines halben Schuljahres zurückgreifen können, dürfte zumindest im zweiten Teil des Zusatzfragebogens von den LPK-Schülern eine solidere Einschätzung zu erwarten sein. Bei den 6+6-Klassen muss hingegen noch „der Reiz des Neuen“ oder auch der „Ärger einer ersten Enttäuschung“ bei der Auswertung der Ergebnisse in Betracht gezogen werden. Demgegenüber sind die 6+6-Schüler eher in der Lage, die Gründe für ihre Entscheidung aus frischer Erinnerung anzugeben, während bei den LPK der größere Zeitraum und damit mögliche spätere Zuschreibungen berücksichtigt werden müssen.

Dennoch soll hier eine vergleichende Ergebnisdarstellung erfolgen, denn auf diese Weise können die jeweiligen Positionen leichter eingeordnet werden. Zunächst wird das Antwortverhalten beider Gruppen für jedes Item des Zusatzfragebogens aufgezeigt, anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

6.1.2.1 Vorteile der Schulversuche

Die sechs Items, die mögliche Vorteile bezeichnen, wurden z. T. aus den Ergebnissen des B₁-Berichtes, zum anderen Teil auch aus der ersten Teilstudie A₁ hergeleitet und aufgelistet. Damit waren die gängigen und nahe liegenden Vorteile weitgehend beschrieben. Darüber hinaus hatten die Schüler jedoch die Möglichkeit, weitere, individuell wichtige Vorteile in den Fragebogen einzutragen.

Der inhaltlich wohl plausibelste Nutzen der Schnellläuferklasse liegt in der Schulzeitverkürzung. Entsprechend hoch ist die Zustimmung beider Gruppen zu diesem Item, wobei die 6+6-Schüler die LPK deutlich übertreffen (Abb. 7).

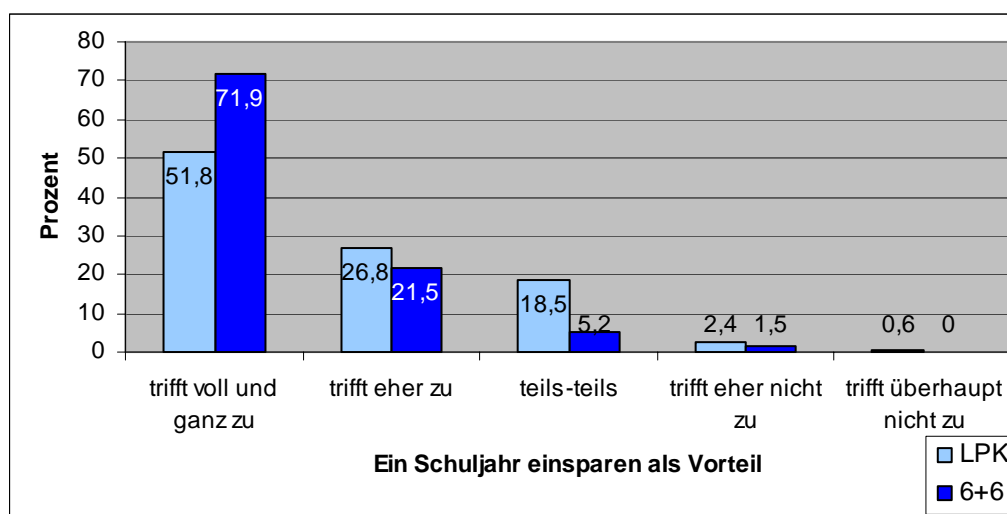


Abb. 7: Einschätzung des Vorteils „Schuljahr einsparen“ der Schnellläuferklassen

Während gut 93 % der 6+6-Schüler einen großen Vorteil in der Einsparung eines Schuljahres sehen, tun das nur ca. 78 % der LPK-Schüler ($p < .01$). Für die 6+6-Schüler ist der Versuch also vor allem ein Mittel, um die eigene Schulzeit zu verkürzen – keiner der anderen möglichen Vorteile erhält eine ähnlich hohe Zustimmung und für keinen der 6+6-Schüler trifft das Argument überhaupt nicht zu. Für die LPK-Schüler spielt die Schulzeitverkürzung dagegen eine eher nebensacheordnete Rolle, z. B. neben den erhofften besseren Aussichten auf dem Arbeitsmarkt und den hohen Anforderungen im Unterricht.

Ein Vergleich der Antworten auf die Frage nach weiteren, individuellen Vorteilen unterstützt diese Annahme. Der am häufigsten genannte Vorteil bei den LPK-Schülern sind die neuen Freunde und die gute Atmosphäre in der Klasse, gefolgt von der Herausforderung der zu erbringenden Leistung, die als positiv empfunden wird. Erst an dritter Stelle – nach der Anzahl der Nennungen – steht der Vorteil, durch die Schulzeitverkürzung Zeit zu gewinnen für das Studium oder zur persönlichen Entfaltung. Dieser Aspekt gehört bei den 6+6-Schülern zu den meistgenannten.

Die insgesamt sehr hohe Zustimmung zum Vorteil „Schulzeitverkürzung“ verdeutlicht jedoch, dass diese ein bedeutendes Kriterium bei der Entscheidung für einen der Schulversuche sein dürfte.

Dem Argument, ausschließlich mit anderen besonders lernwilligen Kindern zusammen zu lernen, wird weniger eindeutig zugestimmt, obwohl eine größere Lernbereitschaft eines der LPK-Auswahlkriterien war (Abb. 8). Auch hier messen die 6+6-Schüler (ca. 56 %) diesem Vorteil größere Bedeutung bei als die LPK-Schüler (42 %), doch ist dieser Unterschied statistisch nicht bedeutsam.

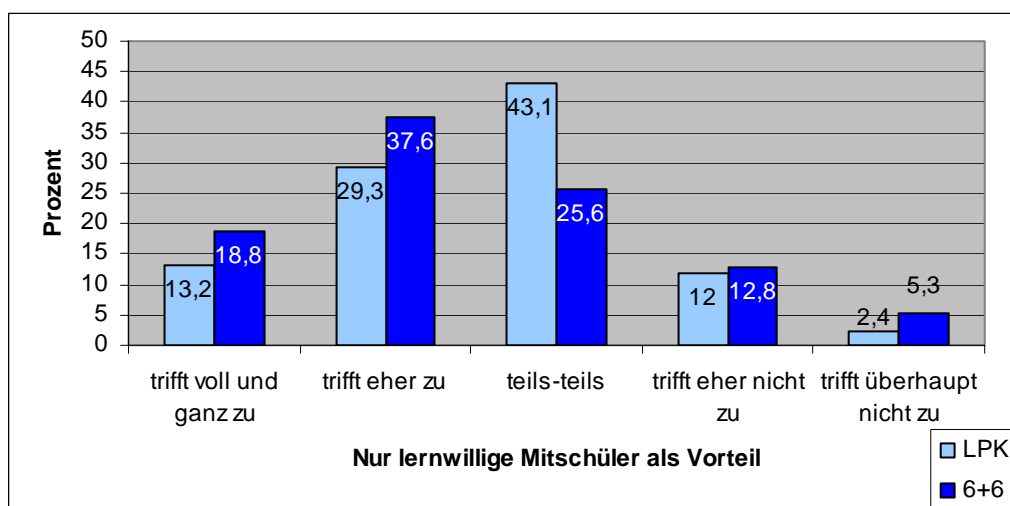


Abb. 8: Einschätzung des Vorteils „nur lernwillige Mitschüler“ der Schnellläuferklassen

In der Teilstudie A₁ gaben alle Eltern der damals befragten LPK-Bewerber an, dass sie sich für ihr Kind von einer Schulversuchsteilnahme bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhoffen (Ludwig 2003:36). Diese Erwartung spiegelt sich in der hohen Zustimmung zu dem Item wider (Abb. 9). Nimmt man die beiden Kategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ zusammen, so ist die Zustimmung beider Gruppen annähernd gleich (LPK 78 %, 6+6 84 %), die geringen Unterschiede sind statistisch nicht relevant.

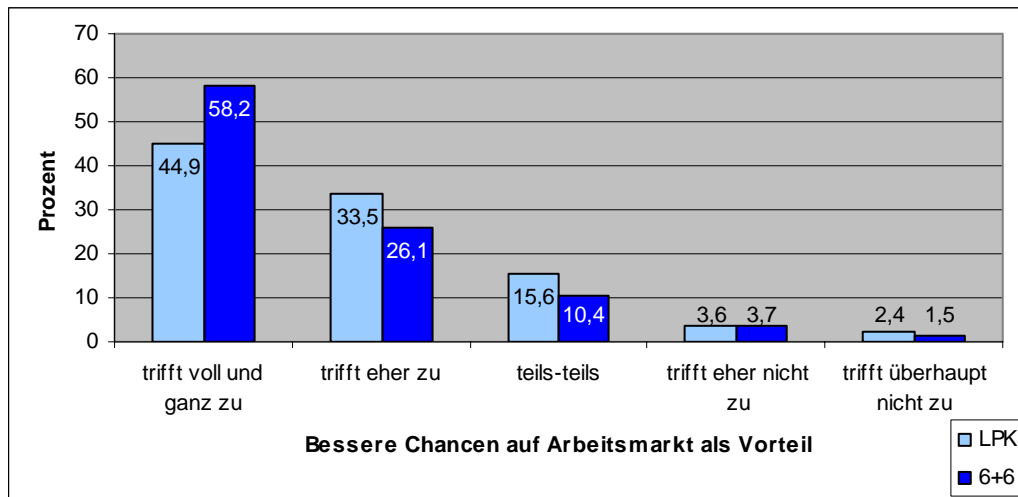


Abb. 9: Einschätzung des Vorteils „Bessere Arbeitsmarktchancen“ der Schnellläuferklassen

Die Unterforderung, der viele Eltern ihre Kinder in der Grundschule ausgesetzt sahen, war ebenfalls ein wichtiges Kriterium, um eine Bewerbung für die LPK in Betracht zu ziehen. Daher war zu erwarten, dass die besonderen Anforderungen in den Versuchsklassen von den Schülern als Vorteil empfunden werden. Diese Annahme bestätigt sich weitgehend. Zwar gibt es hier eine leicht höhere Zustimmung bei den LPK-Schülern, doch ist der Unterschied zu den 6+6-Schülern statistisch nicht bedeutsam.

Insgesamt wird deutlich, dass die höheren Anforderungen nicht negativ erlebt werden, sondern die Schüler der Versuchsklassen offenbar die Herausforderung begrüßen – ein Aspekt, der zumindest bei den LPK durch die frei zu nennenden Vorteile untermauert wird. Bemerkenswert ist die fehlende völlige Ablehnung des Items bei den LPK-Schülern (Abb. 10). Dies kann einerseits als Bestätigung dafür gewertet werden, dass mit dem Auswahlverfahren erfolgreich besonders leistungsbereite Schüler identifiziert und ausgelesen werden, die auch mehrere Jahre nach der Bewerbung die Herausforderung schätzen. Andererseits ist es ein Hinweis darauf, dass auch der 6+6-Schulversuch leistungswillige Schüler anspricht und weniger geeignete Schüler sich weitgehend selbst selektieren.

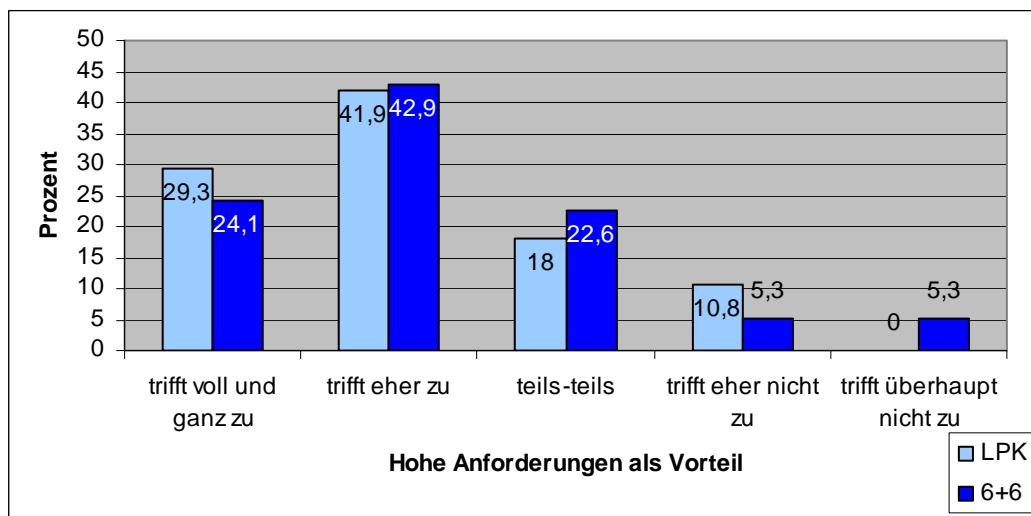


Abb. 10: Einschätzung des Vorteils „Hohe Anforderungen“ der Schnellläuferklassen

Darüber hinaus kann man annehmen, dass sich gerade bei dieser Frage eine gewisse Enttäuschung derjenigen niederschlägt, die im ersten Schulhalbjahr der siebten Klasse eine Verschlechterung ihrer Zensuren erleben mussten. Vor allem in den 6+6-Klassen zeigt sich – wahrscheinlich verschärft durch den Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium – eine starke Zunahme der Noten Drei, Vier und Fünf auf dem Zeugnis zu Lasten der Note Eins. Von den betreffenden Schülern könnte der Leistungsanspruch an die Schnellläuferklassen tendenziell oder absolut als Überforderung wahrgenommen werden.

Neben der Lernwilligkeit ist die Leistungsbereitschaft eines der Auswahlkriterien für eine LPK. Daher könnte ein Vorteil darin gesehen werden, nur mit leistungswilligen Schülern zusammen in eine Klasse zu gehen. Überraschenderweise stimmen diesem Aspekt die 6+6-Schüler, welche keinem dem der LPK vergleichbaren Auswahlverfahren unterzogen worden waren, weit stärker zu als die LPK-Schüler selbst (Abb. 11). Während diese zu ca. 38 % leichte oder starke Zustimmung zeigen, ist es in den 6+6-Klassen über die Hälfte der Schüler. Der Unterschied ist statistisch bedeutsam ($p < 0.5$). Möglicherweise haben die LPK-Schüler ihre Klassenkameraden im Unterrichtsaltag als nicht so leistungsstark erfahren, wie sie das zuvor erwartet hatten und wie die 6+6-Schüler dies vielleicht noch hoffen. So könnte sich eine gewisse „Enttäuschung“ bei einem Teil der LPK-Schüler in diesem Antwortverhalten widerspiegeln. Allerdings zeigt eine Überprüfung, dass es sich bei den „enttäuschten“ Schülern nicht ausschließlich um überdurchschnittlich Begabte handelt, da diese sich von den durchschnittlich Begabten in ihrem Antwortverhalten nicht unterscheiden. Das heißt, zwischen der Präferenz, nur mit leistungsstarken Schülern zusammen zu lernen und der Intelligenz besteht kein Zusammenhang.

Ein anderer Argumentationsweg wäre noch denkbar: LPK-Schüler könnten an die hohe Leistungsbereitschaft ihrer Klassenkameraden „gewöhnt“ sein, so dass sie diese nicht mehr als außergewöhnlich hoch wahrnehmen.

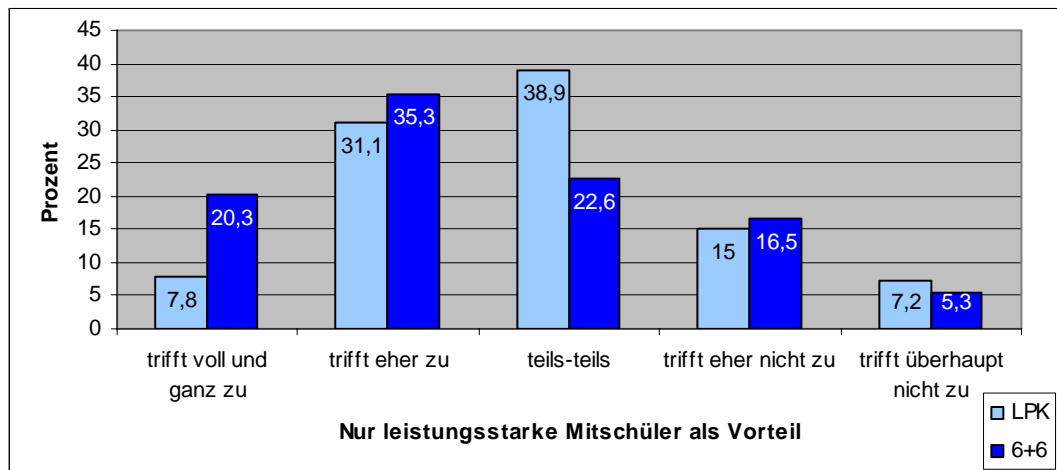


Abb. 11: Einschätzung des Vorteils „Leistungsstarke Mitschüler“ der Schnellläuferklassen

Die Anerkennung der guten Leistungen wird von beiden Schnellläuferprofilen eher nicht als ein besonderer Vorteil der Versuchsklassen gesehen (Abb. 12). Die „unverfängliche“ mittlere Antwortkategorie wurde am häufigsten gewählt, während die Zustimmung nur leicht über die Ablehnung überwiegt. Ähnlich wie bei der Lernbereitschaft ist die Anerkennung besonderer Leistungen für die Schüler von nicht sehr großer Bedeutung, oder dieser Aspekt wird nicht als spezifische Eigenschaft der Schnellläuferklassen angenommen und daher auch nicht als ein Vorteil angerechnet.

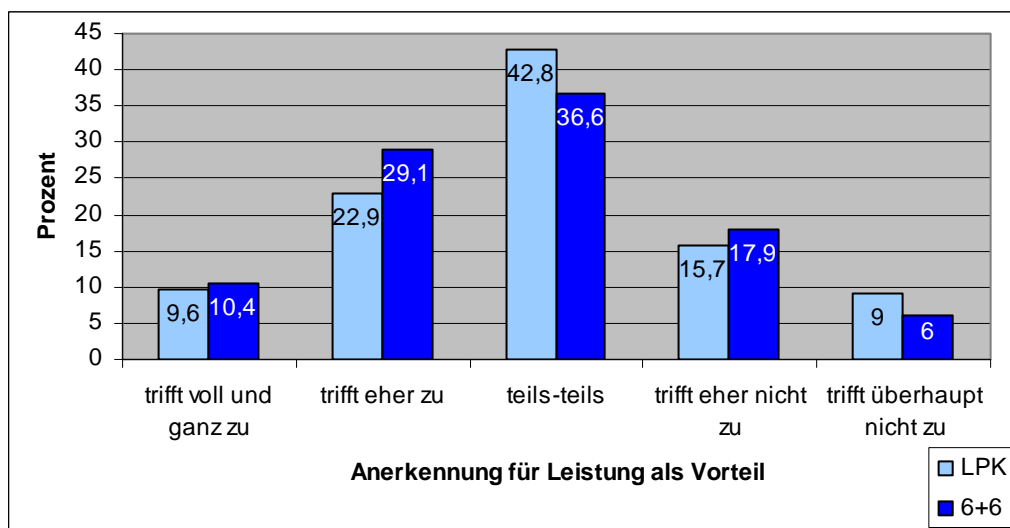


Abb. 12: Einschätzung des Vorteils „Anerkennung für Leistung“ der Schnellläuferklassen

6.1.2.2 Beurteilung der Entscheidung für eine Teilnahme

Die Ergebnisse zeigen, dass bei beiden Klassenprofilen eine hohe Identifikation mit dem jeweils gewählten Schulversuch besteht. Circa 80 % der Schüler beider Gruppen bekräftigen rückblickend teilweise oder uneingeschränkt ihre Bewerbung. Die Ablehnung des Items macht dagegen nur einen geringen Prozentsatz aus. Dennoch besteht zwischen den beiden

Gruppen ein statistisch bedeutsamer Unterschied ($p=0.042$) dahingehend, dass die absolute Zustimmung bei den LPK-Schülern noch weit stärker ist als in den 6+6-Klassen (Abb. 13)

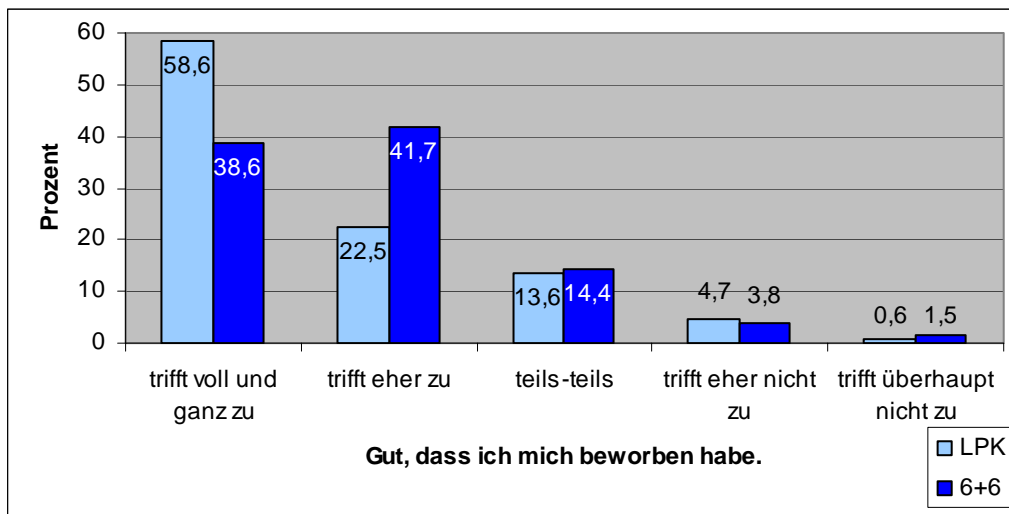


Abb. 13: Bestätigung der Entscheidung für eine Schnellläuferklasse

Bei dem entsprechend negativ formulierten Item „Ich hätte mich besser nicht anmelden sollen“ zeichnen sich die Konturen des eben beschriebenen Unterschiedes noch deutlicher ab. Fast 90 % der LPK-Schüler teilen diese Einstellung im Großen und Ganzen nicht, davon trifft für 73 % der Satz überhaupt nicht zu (Abb. 14). Damit äußern die LPK-Schüler fast durchweg eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Schulversuch. Die wenigen Schüler, die ihre Bewerbung bedauern, können als Einzelmeinungen gewertet werden, als Ausdruck schulischer Überforderung oder als Hinweis darauf, dass eine schul- oder vielleicht sogar auch schülerspezifisch ungünstige Realisierung des Schulversuchs zu Enttäuschungen geführt hat.

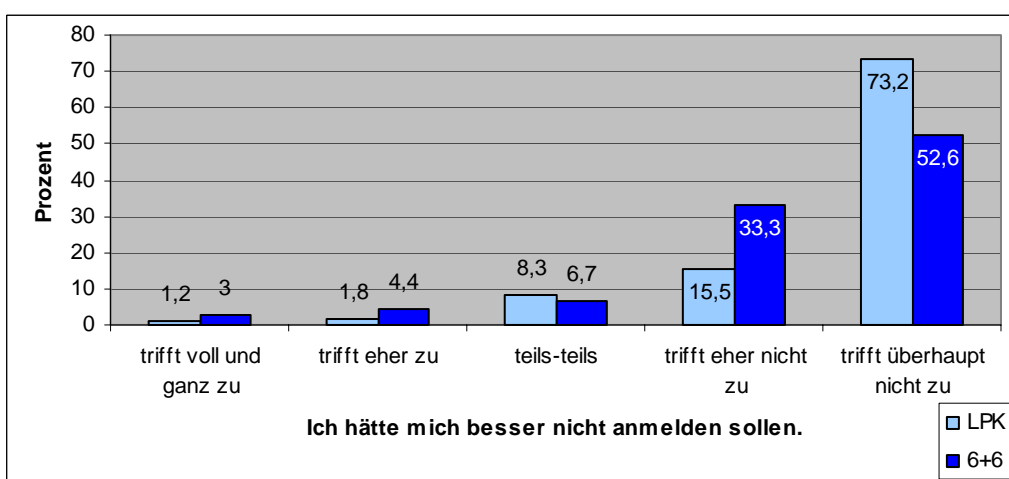


Abb. 14: Ablehnung der Entscheidung für eine Schnellläuferklasse

Die Zufriedenheit in den 6+6-Klassen ist im Vergleich etwas geringer ($p < 0.1$). Für gut die Hälfte der Schüler trifft das Item überhaupt nicht zu, für ein Drittel zumindest generell nicht. Möglicherweise sind es die Anfangsschwierigkeiten der noch jungen Versuchsklassen oder

die Enttäuschung über eine deutliche Verschlechterung der Zensuren im ersten Halbjahr, welche die Hälfte der 6+6-Schüler dazu bewegten, vergleichsweise vorsichtig zu antworten.

Ein Mittelwertsvergleich der gesamten Skala zur Einschätzung der Schulversuche lässt eine durchweg hohe Zustimmung zu den Schulversuchen erkennen, die in den LPK fast immer etwas höher ist (Abb. 15). Einzige Ausnahme ist das Antwortverhalten bei der Frage, ob die Vorstellungen vom Versuch alle eingetroffen seien. Hier äußern sich die LPK-Schüler etwas zurückhaltender (MW 3,48) als die 6+6-Schüler (MW 3,71), was vermutlich in der längeren Erfahrung mit der Versuchsklasse begründet liegt. Offensichtlich wird es jedoch nicht als Nachteil empfunden, wenn die Realität mit den Vorstellungen nicht oder nur teilweise übereinstimmt, denn bei beiden Schulversuchen würden zwei Drittel der Befragten die gleiche Entscheidung noch einmal treffen und fast 70 % der Schüler empfehlen ihren jeweiligen Schulversuch weiter.

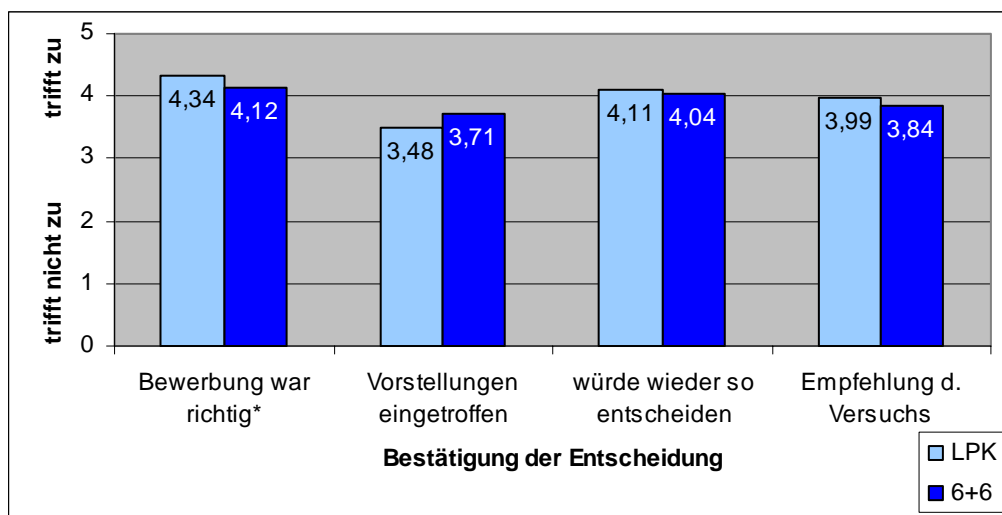


Abb. 15: Bestätigung der Entscheidung für eine Schnellläuferklasse – Mittelwertsvergleich der Einzelitems (* Unterschied signifikant auf 5 %-Niveau)

Die beiden Items, die eine Ablehnung der zurückliegenden Entscheidung abfragten, erhalten, wie oben bereits vorgestellt, kaum Zustimmung (Abb. 16). Lediglich ungefähr ein Zehntel der Schüler in beiden Gruppen würde lieber in eine reguläre Gymnasialklasse wechseln. Ein Vergleich der Ergebnisse pro Schule legt die Vermutung nahe, dass die konkrete Umsetzung der Versuchskonzepte an den jeweiligen Schulen dieses Antwortverhalten beeinflussen haben kann. Auch die Zensurenentwicklung – wie bereits mehrfach erwähnt – dürfte hier eine Rolle gespielt haben.

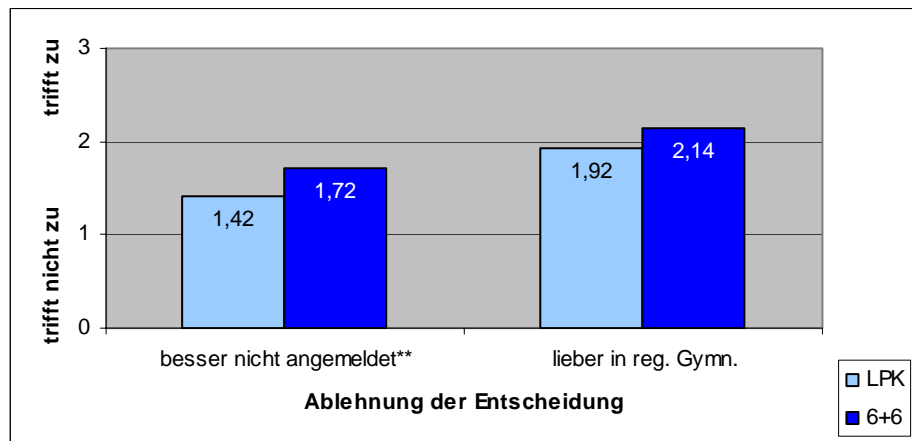


Abb. 16: Ablehnung der Entscheidung für eine Schnelläuferklasse – Mittelwertvergleich der Einzelitems (** Unterschied signifikant auf 1 %-Niveau)

6.1.3 SCHULKLIMA

6.1.3.1 Schulklimafaktoren

Die Skala der Schulklima-Items bildet drei Faktoren, die sich folgendermaßen beschreiben lassen: Der erste Faktor umfasst alle die Items, die das subjektive Wohlbefinden an der Schule beschreiben. Die Items der zweiten Kategorie drücken die Freude in der Schule und den Spaß am Lernen aus. Der dritte Faktor ist der „Anforderungsfaktor“. Hierunter zählen die Einschätzungen der Leistungs- und Disziplinanforderungen der Schule.

Der genaue Wortlaut der einzelnen Items ist – jeweils den Faktoren zugeordnet – der Tab. 34 zu entnehmen.

Tab. 34: Schulklimafaktoren

Faktor „Anforderungen“	Faktor „Lernfreude“	Faktor „Wohlfühlen“
<ul style="list-style-type: none"> • In meiner Schule wird viel von den Schülern verlangt. • In meiner Schule wird erwartet, dass die Schüler auch am Wochenende für die Schule lernen. • Auf Fragen der Disziplin wird in meiner Schule viel Wert gelegt. • In meiner Schule muss man für eine gute Note sehr viel leisten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde es schrecklich, dass ich für die Schule so viel lernen muss. (<i>umgepolt</i>) • Es gibt viele Dinge in der Schule, die mir Spaß machen. • Ich könnte meine Zeit besser außerhalb der Schule nutzen. (<i>umgepolt</i>) • Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule. 	<ul style="list-style-type: none"> • In meiner Schule besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern. • In der Schule bin ich meistens gut gelaunt. • Wenn ich könnte, würde ich lieber in eine andere Schule gehen. (<i>umgepolt</i>) • In meiner Schule gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um. • Ich fühle mich wohl in meiner Schule.

Generell lässt sich feststellen, dass die Schulzufriedenheit der Befragten im Großen und Ganzen positiv ist. Die Lernfreude ist zwar nicht überschwänglich, doch sie fehlt nicht völlig. Die soziale und emotionale Atmosphäre empfinden die meisten Schüler als gut und auch die Wahrnehmung eines hohen Leistungsanspruchs trägt bei der Mehrheit der Befragten nicht dazu bei, die Schule generell abzulehnen.

Im Folgenden wird die Auswertung eines Vergleichs der drei Faktoren hinsichtlich möglicher Geschlechterdifferenzen sowie bezüglich zu erwartender Unterschiede zwischen den Klassenprofilen dargestellt.

6.1.3.2 Einschätzung des Schulklimas von Mädchen und Jungen

Bei allen drei Klimafaktoren sind die Mittelwerte der Mädchen höher als die der Jungen, wobei bei der Anforderungsfaktor keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zeigt. In Abb. 17 sind die Unterschiede graphisch zusammengefasst, wobei zu beachten ist, dass geringe Differenzen bei den Faktorenmittelwerten bereits für große Unterschiede in den Einzelitems stehen können.

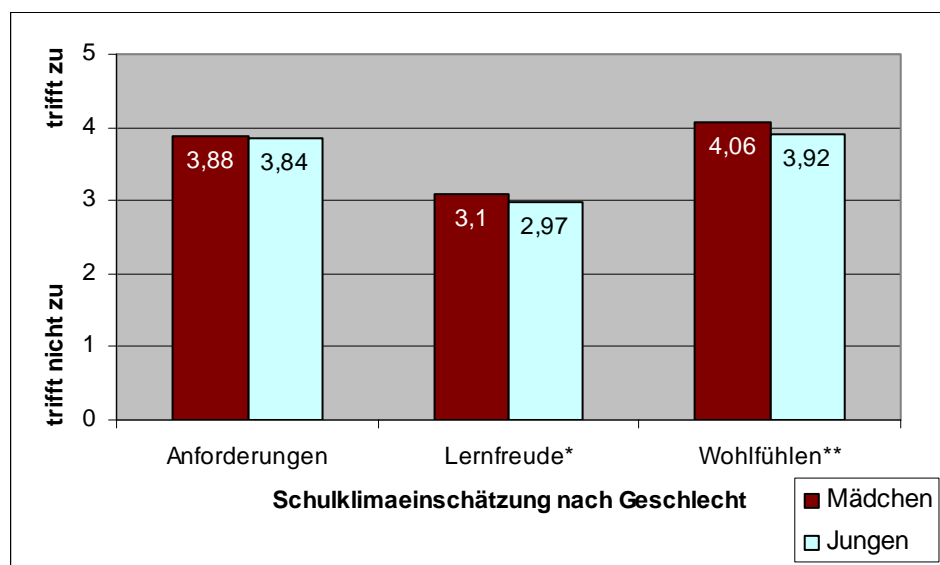


Abb 17: Einschätzung des Schulklimas je nach Geschlecht (*signifikant auf 5 %-Niveau, ** signifikant auf 1 %-Niveau)

Am Beispiel von drei Items werden die Differenzen besonders deutlich. Zunächst einmal schätzen die Mädchen den Umgang zwischen den Schülern positiver ein als die Jungen ($p < 0.1$). Dem Item „In meiner Schule gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um.“ stimmen 68,6 % der Mädchen zu, dagegen nur 57 % der Jungen. Umgekehrt trifft diese Einschätzung der Schülerbeziehungen nach der Meinung von 14,3 % der Jungen teilweise oder überhaupt nicht zu, während dies nur bei 6 % der Mädchen der Fall ist.

Annähernd gleich ist das Antwortverhalten bei nach Frage, ob man in der Schule meistens gut gelaunt sei (MW Mädchen bei 3,81; Jungen bei 3,14).

Des Weiteren ist der Anteil der Mädchen, die sich nach den Ferien wieder auf die Schule freuen mit 30,3 % größer als bei den Jungen (20,6 %), wobei das Item insgesamt eher keine große Zustimmung erhält (MW für alle bei 2,59).

6.1.3.3 Einschätzung des Schulklimas nach Klassenprofil

Ein Vergleich der Beantwortung der Schulklimaskala zwischen den drei verschiedenen Klassenprofilen zeigt, dass die LPK sich in der Einschätzung der schulischen Anforderungen sowie bei der Lernfreude erheblich von den beiden anderen Gruppen unterscheiden, die ihrerseits kaum voneinander verschieden sind. Bei der Einschätzung des subjektiven Wohlbefindens ist eine entsprechende Ausprägung deutlich, statistisch jedoch nicht bedeutsam.

Die Ergebnisse der Faktorenvergleiche werden im Einzelnen vorgestellt und – da die Faktorenmittelwerte auf den ersten Blick möglicherweise wenig different erscheinen – anhand ausgewählter Items illustriert.

Die Leistungsanforderungen werden von allen Schülern eher hoch eingeschätzt, denn die Faktorenmittelwerte liegen alle höher als der theoretische Durchschnitt der fünfstufigen Antwortskala von 2,5. Die Schüler der LPK schätzen die Anforderungen allerdings deutlich niedriger ein als die beiden anderen Gruppen (Abb. 18).

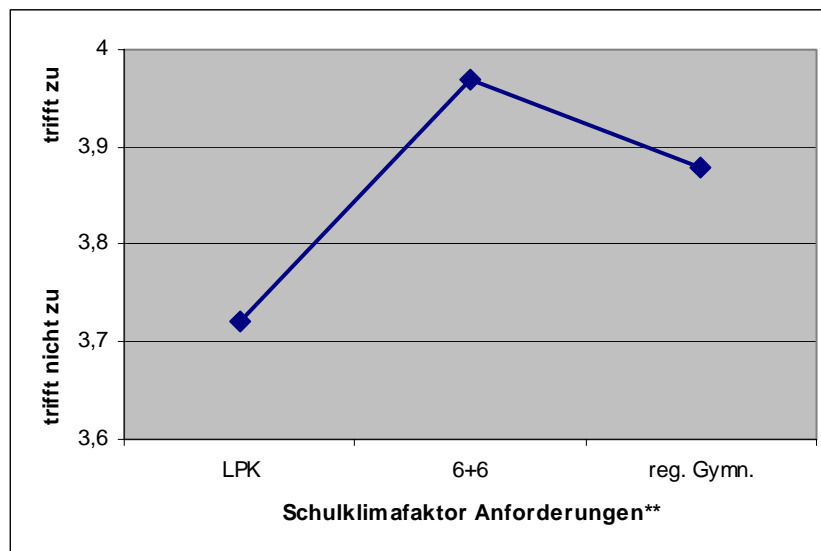


Abb. 18: Mittelwertvergleich des Klimafaktors „Anforderungen“ zwischen den Klassenprofilen (** signifikant auf 1 %-Niveau)

Beispielsweise stimmen 70,4 % der LPK-Schüler dem Item „*Man muss für eine gute Note sehr viel leisten*“ ganz oder teilweise zu, hingegen sind es 81,5 % bei den 6+6 bzw. 79,5 % der Schüler in den regulären Gymnasien. Es sind auch ausschließlich Schüler der LPK, für die dieses Item überhaupt nicht zutrifft.

Dieses Ergebnis ist kaum überraschend. Zum einen natürlich aufgrund des LPK-Auswahlverfahrens. Zum anderen spiegelt sich die Einstellung der LPK-Schüler zu dem hohen Leistungsanspruch, der mit dem Klassenprofil verbunden ist, bereits in den Ergebnissen der Schulversuchsbeurteilung wider. Berücksichtigt man, dass auch der größte Teil der 6+6-Schüler einen Vorteil der Versuchsklassen in den hohen Anforderungen sieht, dann scheinen mindestens zwei Überlegungen zutreffend. Erstens könnte es sein, dass die LPK-Schüler im Vergleich zu denen der 6+6-Klassen die Anforderungen real als niedriger wahrnehmen. Zweitens ist es denkbar, dass der Leistungsanspruch der Schule in beiden Gruppen völlig realistisch eingeschätzt, aber nicht als negativ empfunden wird.

In enger Verknüpfung mit den schulischen Anforderungen stehen der Spaß am Lernen und die Freude in der Schule. Hier sind die Vermutungen bezüglich der Verteilung vollständig eingetroffen. In den LPK ist die Lernfreude erwartungsgemäß am größten. Doch bescheinigen die Ergebnisse den Befragten generell eine positive Einstellung zu Schule und Lernen (Abb. 19).

Dieses Resultat entspricht dem von anderen Untersuchungen (z. B. GROB & FLAMMER 1998) und wird besonders deutlich bei dem Item „*Ich finde es schrecklich, dass ich für die Schule so viel lernen muss*“, das eine Gegenposition der Lernfreude beschreibt. In den LPK geben 45,4 % der Schüler an, dass sie diese Auffassung gar nicht oder nur selten teilen. In den 6+6-Klassen lehnen 29,8 % der Schüler das Item ab, allerdings fast keiner ohne Einschränkung. Die stärkste Zustimmung zu dem Item besteht in den regulären Gymnasialklassen mit einem Anteil von 42,7 %, in denen die Ablehnung bei 28,3 % und damit etwa bei der 6+6-Klassen liegt.

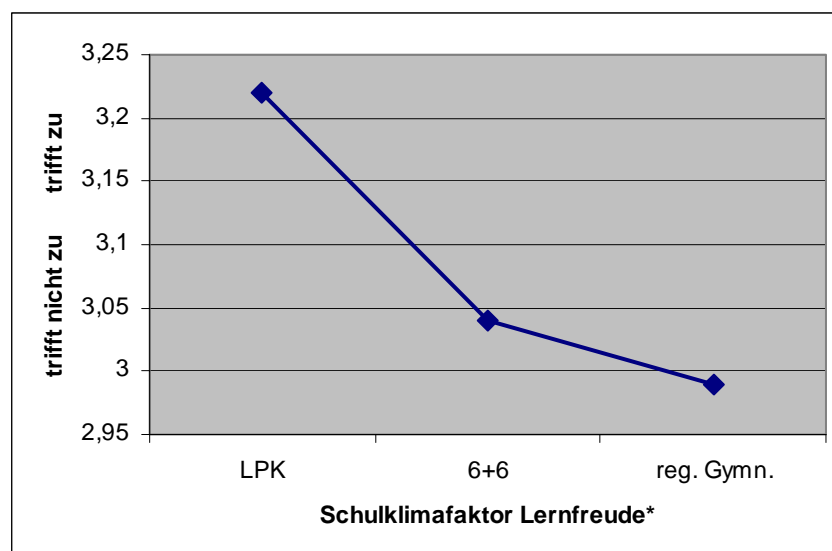


Abb. 19: Mittelwertvergleich des Klimafaktors „Lernfreude“ zwischen den Klassenprofilen (*signifikant auf 5 %-Niveau)

Der dritte Aspekt des Schulklimas, das körperliche Wohlbefinden, wird wie die anderen Faktoren auch generell sehr positiv beantwortet. Von den Erwartungen jedoch abweichend und mit den Ergebnissen dieser Untersuchung nicht erschöpfend zu erklären ist das tendenziell niedrigere Wohlbefinden der LPK-Schüler (Abb. 20). Hier sind es vor allem die Beziehung zwischen den Lehrern und Schülern sowie die zwischen den Schülern, welche von den Teilnehmern der LPK stärker kritisiert werden.

Beispielsweise bestätigt etwa die Hälfte der LPK-Schüler ein gutes Verhältnis unter den Schülern, während gut jeder zehnte dies nicht oder überhaupt nicht für zutreffend hält. In den 6+6-Klassen sind es hingegen 65,6 % der Schüler, die den Umgang der Schüler untereinander gutheißen, während nur 4 % dies nicht tun. In den regulären Gymnasialklassen ist das Verhältnis von positiver (66,3 %) und negativer (10,7 %) Einschätzung ähnlich gut. Der Umgang der Schüler und Lehrer miteinander wird in allen drei Gruppen positiver eingeschätzt als die Schüler-Schüler-Beziehung, das Größenverhältnis von Zustimmung und Ablehnung eines guten Umgangs ist dem eben beschriebenen in etwa gleich.

Das Item „In meiner Schule fühle ich mich wohl“ fragt direkt nach dem guten Wohlbefinden in der Schule. Hier ist die Zustimmung in den regulären Gymnasialklassen signifikant stärker als in den beiden Profilklassen.

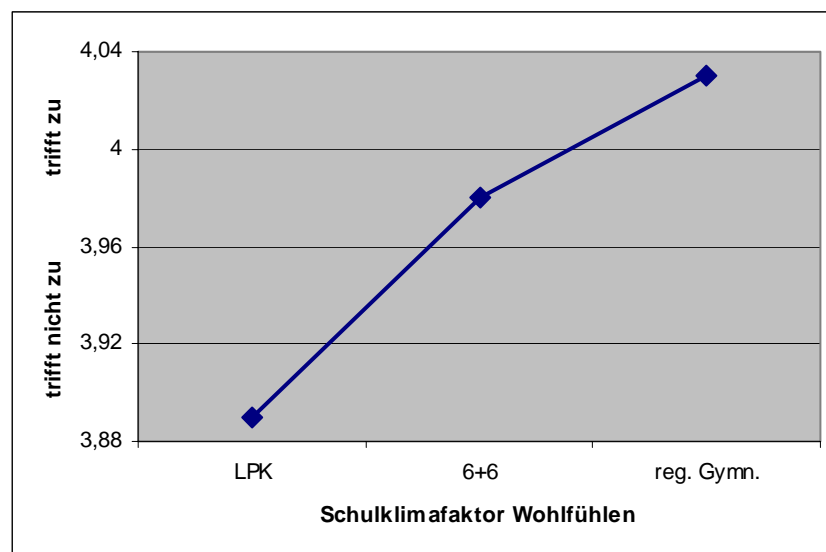


Abb. 20: Mittelwertvergleich des Klimafaktors „Wohlfühlen“ zwischen den Klassenprofilen

Abschließend soll nicht übersehen werden, dass die einzelnen Schulen selbst einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten haben und damit wahrscheinlich Kopplungen zu den Klassenprofilen entstehen. Der Mittelwertsvergleich zeigt, dass einzelne Schulen bei den verschiedenen Items der Schulklima-Skala immer wieder besonders positiv, andere stärker negativ beurteilt wurden. Diese Einschätzung erfolgt jeweils unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Schnellläuferklasse. Die unterschiedlichen Einschätzungen an den Schulen erweisen sich für fast jedes Item als statistisch sehr bedeutsam ($p < 0.1$).

6.1.4 SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT

Die theoretische Grundlage des Konstrukts „Schülerpersönlichkeit“ entspricht der der A₂-Studie. Allerdings wurde auf eine erneute Erhebung der Schulangst verzichtet. Somit wird in der folgenden Auswertung auf die Teilkonzepte „Selbstbild“ und „Attributionsmuster“ eingegangen.

6.1.4.1 Selbstbild

Die Operationalisierung des Konstruktes „Selbstbild“ durch das schulische Selbstbild einerseits und das allgemeine Selbstwertgefühl andererseits wurde insofern modifiziert, als dass das positive schulische Selbstbild „Kompetenz“ aus der Skala herausgenommen bzw. ins Gegenteil umformuliert worden war. Dieses Vorgehen ist theoretisch möglich, da schulisch positives und negatives Selbstbild in direkter Opposition stehen und daher von der Zustimmung zu dem einen auf die Ablehnung des anderen geschlossen werden kann. An der Differenzierung des allgemeinen Selbstwertgefühls in zwei Emotionspole wurde dagegen festgehalten, weil hier qualitative Unterschiede zwischen „gesundem Selbstbewusstsein“ und Unzufriedenheit mit der eigenen Person bestehen.

So ergeben sich aus der Skala zum Selbstbild drei Faktoren (Tab. 35). Der erste beschreibt Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle im schulischen Kontext (Ohnmacht). Der zweite umfasst die Überzeugung von der eigenen Person als ein wertvolles und erfolgreiches Wesen (Selbstbewusstsein). Pessimistische Einstellungen zu sich selbst und Unglücksgefühle werden in dem dritten Faktor zusammengefasst (Unzufriedenheit).

Tab. 35: Selbstbildfaktoren

Ohnmacht	Selbstbewusstsein	Unzufriedenheit
<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube, viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich. • In der Schule habe ich oft das Gefühl, dass ich weniger zustande bringe als andere. • Ich kann lernen soviel ich will: Das, was in der Schule verlangt wird, kann ich gar nicht schaffen. • Die Arbeiten der anderen finde ich irgendwie immer besser als meine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften. • Ich kann viele Dinge besser als andere in meinem Alter. • In den Pausen stehe ich im Mittelpunkt. • Ich habe Grund stolz auf mich zu sein. • Im Großen und Ganzen bin ich ziemlich erfolgreich. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich fühle mich oft unglücklich. • Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor. • Ich kann machen was ich will, irgendwie finde ich keine Freunde. • Ich wünsche mir oft ein anderer zu sein. • Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden. (<i>umgepolt</i>)

Die Korrelation zwischen den drei Faktoren ist lediglich von mittlerer bis geringer Ausprägung. Daher kann nicht ohne weiteres darauf geschlossen werden, dass beispielsweise ein negatives schulisches Selbstbild stets mit einem geringen Selbstbewusstsein gepaart ist oder umgekehrt ein hohes Selbstbewusstsein die Unzufriedenheit mit der eigenen Person ausschließt.

Die Auswertung der Faktorenvergleiche erfolgt hinsichtlich des Geschlechtes, der kognitiven Leistungsfähigkeit sowie der drei Klassenprofile.

6.1.4.1.1 Selbstbild und Geschlecht

Ein Unterschied in der Ausprägung des Selbstbildes zwischen den Geschlechtern wurde dahingehend erwartet, dass die negativen Ausprägungen bei den Mädchen stärker sein würden als bei den Jungen. Dies ist ein für diese Altersgruppe typisches Kennzeichen.

Die Hypothese hat sich bis auf eine Ausnahme („Finde keine Freunde“) in allen Items bestätigt, auch wenn die Unterschiede sich nicht in jedem Fall als statistisch relevant erwiesen haben. Die folgende Mittelwerttabelle (Tab. 36) veranschaulicht die Ausprägungen der acht Items, die signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen, wobei die Zustimmung zu dem entsprechenden Item umso größer ist, je größer der eingetragene Zahlenwert ist (Skala 1-5). Das hervorgehobene Item ist das mit der entgegengesetzten Ausprägung.

Tab. 36: Unterschiede im Selbstbild zwischen Jungen und Mädchen (sign. Items)

Item	Mädchen	Jungen	Gesamt
Ohnmacht			
<i>Ich glaube, viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich.**</i>	3,41	3,19	3,31
<i>In der Schule habe ich oft das Gefühl, dass ich weniger zustande bringe als andere.**</i>	2,77	2,54	2,66
<i>Die Arbeiten der anderen finde ich irgendwie immer besser als meine.**</i>	3,14	2,89	3,02
Selbstbewusstsein			
<i>Ich kann viele Dinge besser als andere in meinem Alter. **</i>	2,73	3,05	2,88
<i>In den Pausen stehe ich im Mittelpunkt.**</i>	1,84	2,03	1,93
Unzufriedenheit			
<i>Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor.**</i>	2,53	2,14	2,34
<i>Ich kann machen was ich will, irgendwie finde ich keine Freunde.*</i>	1,31	1,44	1,38
<i>Ich wünsche mir oft ein anderer zu sein.**</i>	2,15	1,86	2,01

*signifikant auf 5 %-Niveau

**signifikant auf 1 %-Niveau

Die Ausprägungen der drei Faktoren sind durchweg eindeutig und die Unterschiede statistisch bedeutsam (Abb. 21). Somit scheinen Mädchen den schulischen Alltag eher als Überforderung der eigenen Kompetenzen zu erleben als Jungen und fühlen sich als Person stärker infrage gestellt.

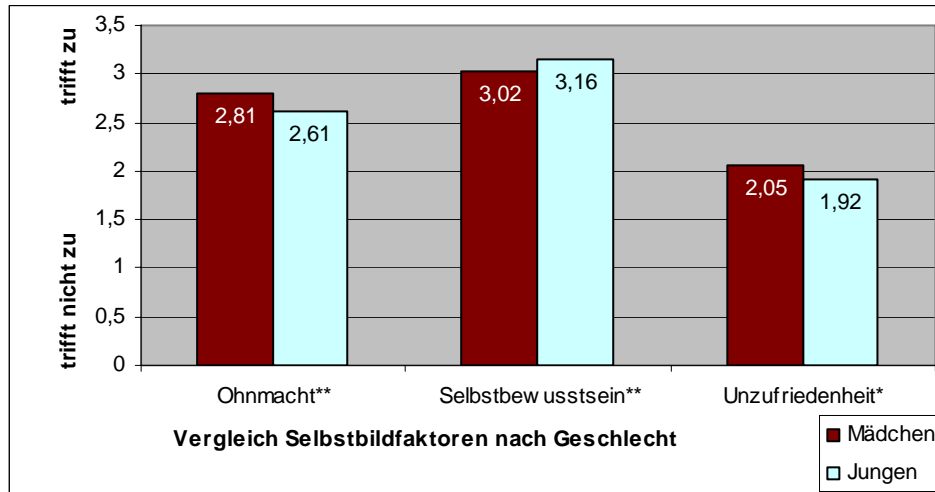


Abb. 21: Vergleich der Selbstbildfaktoren nach Geschlecht (*signifikant auf 5 %-Niveau, **signifikant auf 1 %-Niveau)

Doch obwohl die schulischen Ohnmachtsgefühle und die Unzufriedenheit mit sich selbst bei den Mädchen stärker, die Aspekte einer positiven Selbstsicht dagegen schwächer ausgeprägt sind als bei den Jungen, liegen die Einstellungen der Schüler zum Selbstbild insgesamt im positiven Bereich. Die abschließende zuversichtliche Einschätzung der generellen Zufriedenheit mit sich selbst ist in beiden Gruppen hoch (MW 4,1) und wird von 75 % der Schüler uneingeschränkt bzw. hauptsächlich zustimmend beantwortet.

6.1.4.1.2 Selbstbild und Intelligenz

Eine Überprüfung der Selbstbildfaktoren hinsichtlich der Kategorien der kognitiven Leistungsfähigkeit ergab keine bedeutsamen Unterschiede. Es lassen sich jedoch Tendenzen ausmachen (Tab. 37).

Tab.37: Mittelwerte der Selbstbildfaktoren entsprechend der IQ-Skala

IQ-Skala	Ohnmacht	Selbstbewusstsein	Unzufriedenheit
unterdurchschnittlich (N=6)	2,79	3,30	2,23
durchschnittlich (N=364)	2,76	3,04	1,98
überdurchschnittlich (N=144)	2,59	3,12	1,93
weit überdurchschnittlich (N=43)	2,59	3,01	2,27
Insgesamt (N=557)	2,70	3,06	1,99

So verfügen die wenigen Gymnasialschüler mit unterdurchschnittlicher kognitiver Leistungsfähigkeit über das höchste Selbstbewusstsein. Möglicherweise ist dies ein Grund, warum sie überhaupt das Gymnasium besuchen. Andererseits empfinden diese am stärksten ihre Hilflosigkeit im schulischen Kontext, was nicht überrascht.

Interessant sind auch die Unterschiede zwischen den überdurchschnittlich und den weit überdurchschnittlich Begabten. Während sie sich beim schulischen Selbstbild nicht unterscheiden – und hier auch erwartungsgemäß von allen Befragten die geringste Ausprägung aufweisen – ist das Selbstbewusstsein der intelligentesten Gruppe weniger groß als das der überdurchschnittlich Begabten. Die persönliche Unzufriedenheit ist sogar am stärksten überhaupt. Es ist anzunehmen, dass negative Erfahrungen zu dieser Einstellung geführt haben. Vorstellbar sind hier ein anhaltendes Gefühl der Unterforderung, die häufig anzutreffende Außenseiterrolle des Klassenbesten oder auch die Selbstwahrnehmung als eine Person mit hoher, aber einseitiger Begabung, die den Umgang mit anderen häufig erschwert.

Am ausgeglichensten ist das Selbstbewusstsein der überdurchschnittlich begabten Schüler. Sie fühlen sich den schulischen Anforderungen gewachsen, erleben sich als erfolgreiche Schüler und haben eine positive Einstellung zu sich selbst. Damit haben sie vermutlich die günstigsten Voraussetzungen für ein stabiles positives Selbstbild und damit verbunden eine erfolgreiche Schullaufbahn, denn die Erkenntnisse der Persönlichkeitsforschung deuten auf einen hohen Zusammenhang zwischen Erfolgszuversicht und tatsächlichem Erfolg hin.

6.1.4.1.3 Selbstbild und Klassenprofil

Im Bezug auf die drei Klassenprofile lassen sich im Vergleich der Faktorenmittelwerte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ermitteln. Für einige Items, die vor allen die Unzufriedenheit mit der eigenen Person umschreiben, ergeben sich jedoch signifikante Ausprägungen, die tendenzielle Aussagen erlauben (Abb. 22). So deutet sich an, dass die LPK-Schüler ein weit positiveres schulisches Selbstbild haben als die beiden Vergleichsgruppen, die sich kaum voneinander unterscheiden. Umgekehrt sind die Schüler der Schnellläuferklassen, insbesondere die der LPK, tendenziell unzufriedener mit sich selbst als die Schüler der regulären Gymnasialklassen.

Die größte Schwierigkeit Freunde zu finden bekennen die 6+6-Schüler. Hier kann ein Einfluss der neu gebildeten Versuchsklassen angenommen werden, denn für keine der beiden anderen Gruppen treffen so viele Neuerungen gleichzeitig zusammen wie in den 6+6-Klassen. Während die LPK inzwischen seit über zwei Jahren in ein und demselben Klassenverband sind, und die Schüler der regulären Gymnasien wahrscheinlich mit Freunden oder Bekannten aus der Grundschule gemeinsam in die gleiche Gymnasialklasse gewechselt sind, dürften sich die 6+6-Schüler in einer Klasse zum Zeitpunkt der Befragung weitgehend unbekannt gewesen sein. Außerdem ist die Teilnahme an den Modellversuchen für viele Schüler mit längeren Fahrten verbunden, was für die 6+6-Schüler vermutlich noch ungewohnter war als für die der

LPK. Diese Umstände erschweren einerseits das Eingehen neuer Freundschaften (Schwierigkeit, sich außerhalb der Schule zu treffen) und andererseits die Aufrechterhaltung der alten Beziehungen. Rechnet man die Situation, neu am Gymnasium und außerdem noch Pilotklasse eines Schulversuches zu sein, hinzu, so ist leicht vorstellbar, dass den 6+6-Schülern die Suche nach neuen Freunden mühsam erscheint.

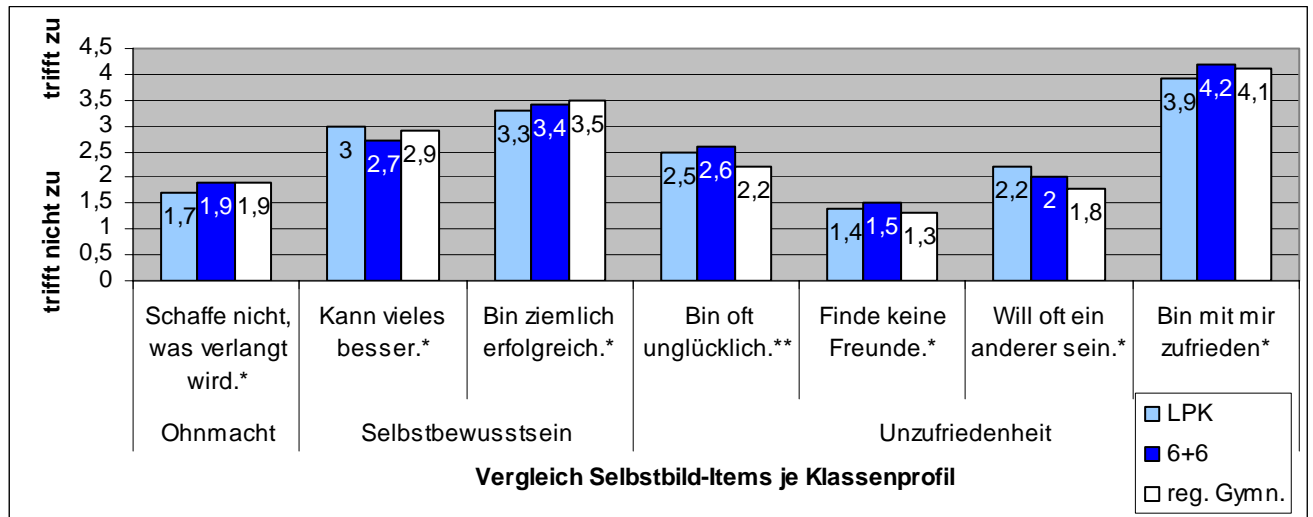


Abb. 22: Vergleich Selbstbild nach Klassenprofil (sign. Items) (*signifikant auf 5 %-Niveau, **signifikant auf 1 %-Niveau)

Ein direkter Vergleich der Faktoren zwischen den Versuchsklassen und ihren jeweiligen Parallelklassen sowie der beiden Schulversuche untereinander kann das Bild in zwei Punkten untermauern. So ist die Unzufriedenheit der LPK-Schüler mit ihrer eigenen Person größer als die ihrer Parallelklassen ($p < 0.5$). Der Grund dafür könnte in dem oben beschriebenen unausgeglichenen Selbstbild der weit überdurchschnittlich Begabten zu finden sein, die zum größten Teil in die LPK gehen.

Andererseits begegnen die LPK-Schüler den schulischen Anforderungen mit größerer Souveränität als die 6+6-Schüler ($p < 0.5$). Ob dies nun als profiltypisches Persönlichkeitsmerkmal zu deuten ist oder als Resultat der besonderen Situation in den 6+6-Klassen, lässt sich aus der Momentaufnahme einer einzigen Befragung nicht endgültig ermitteln.

6.1.4.2 Attribution von Erfolg und Misserfolg

Die Auswertung der subjektiven Deutungsmuster von Erfolg und Scheitern erfolgt wie auch in den beiden Vorgängeruntersuchungen A₁ und A₂ nach den Kategorien von WEINER (zit. in SIEBERT 2004:29). Daher wurden entsprechend der theoretischen Konzeption aus jeder der beiden Skalen vier Faktoren gebildet. Diese werden zunächst voneinander separat für alle Schüler der Stichprobe ausgewertet. Daran anschließend erfolgt die Darstellung möglicher Geschlechts-, Intelligenz- oder profiltypischer Unterschiede.

Die Ergebnisse der Mittelwertberechnung für alle acht Faktoren bestätigen die Resultate der Teilstudie A₂ (SIEBERT 2004:55f). Die beiden häufigsten Deutungsmuster bei Erfolg wie Misserfolg sind der internal variable Faktor „Anstrengung“, dem fast uneingeschränkte Zustimmung zuteil wird, und der external stabile Faktor „Unterricht“. Dabei wurde den Items zur Deutung von Misserfolgen generell deutlich weniger zugestimmt. Die geringste Rolle – im statistischen Mittel aller Antworten – spielen die external variablen Muster „Pech“ und „Glück“ (Abb. 23).

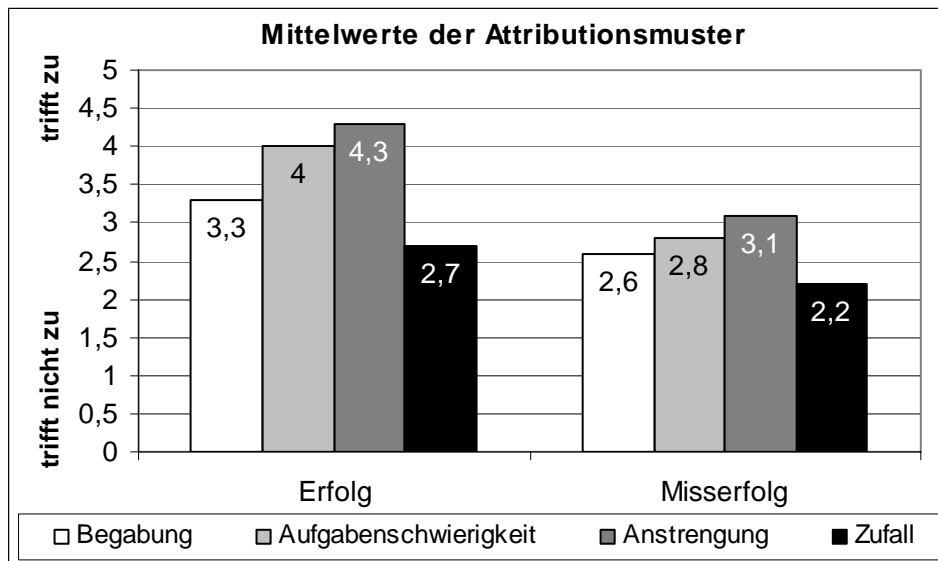


Abb. 23: Mittelwerte der Attributionsmuster aufgeschlüsselt nach Erfolg und Misserfolg

6.1.4.2.1 *Attributionsmuster und Geschlecht*

Der Vergleich der subjektiven Deutungsmuster zwischen Jungen und Mädchen macht deutlich, dass beide Geschlechter in erster Linie den Unterrichtsstoff und die eigene Anstrengung zu Erklärung heranziehen. Unterschiede zeigen sich bei dem internal stabilen Deutungsmuster: Jungen führen ihre Erfolge eher auf ihre Begabung zurück als Mädchen, die wiederum Misserfolge stärker über mangelnde Begabung erklären als ihre männlichen Mitschüler.

Ein Misserfolg wird in beiden Gruppen häufig durch die fehlende Anstrengung oder ungenügende Unterrichtsvorbereitung gedeutet (MW beider Gruppen: 3,07). Auch bei den Zufallsfaktoren „Glück“ und „Pech“ unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen nicht in nennenswertem Umfang.

Die statistisch bedeutsamen Unterschiede sind in Abb. 24 dargestellt.

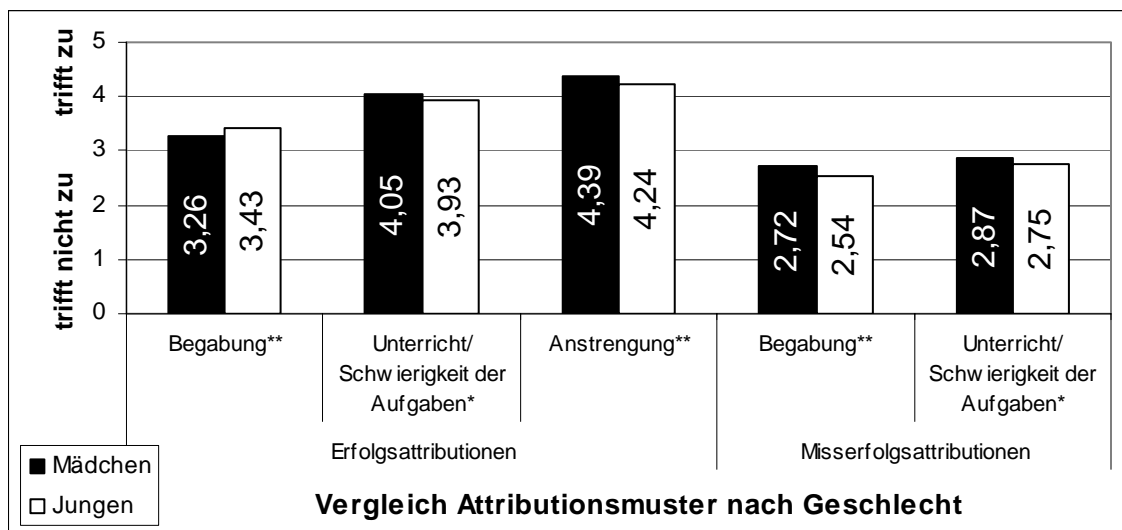


Abb. 24: Vergleich Attributionsmuster nach Geschlecht (nur sign. Ausprägungen) (*signifikant auf 5%-Niveau, **signifikant auf 1 %-Niveau)

6.1.4.2.2 Attributionsmuster und Intelligenz

Bei Überprüfung, ob sich typische subjektive Deutungsmuster bezüglich des Grades der kognitiven Leistungsfähigkeit abzeichnen, wurde aufgrund der geringen Fallzahl die Kategorie „unterdurchschnittlich“ von der Analyse ausgeschlossen.

Die entsprechend der IQ-Skala gruppierte Stichprobe erweist sich als sehr homogen. Mit einer Ausnahme sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen festzustellen. Lediglich bei dem external variablen Deutungsmuster „Glück“ ist der Unterschied zwischen den weit überdurchschnittlich Begabten und den übrigen Schülern überzufällig ($p < 0.1$). Letztere attribuieren Erfolg weit häufiger auf den Faktor „Glück“ als die Erstgenannten. Der Mittelwertsvergleich zeigt einen Unterschied von 2,57 (überdurchschnittlich) bzw. 2,76 (durchschnittlich) gegenüber 2,22 (weit überdurchschnittlich).

Offenbar schätzen Schüler mit einer sehr hohen Intelligenz ihre Fähigkeiten souverän ein und sind sich ihrer Leistungsfähigkeit bewusst. Daher führen sie Erfolge eher nicht auf zufällige Ereignisse zurück, sondern wissen sie in ihrer eigenen Person begründet. Andererseits führen sie auch Misserfolge seltener als die beiden anderen Gruppen auf zufällige unglückliche Umstände zurück.

Auch wenn die übrigen Ergebnisse statistisch nicht bedeutsam sind, weisen sie eine Tendenz auf, die den eben beschriebenen Zusammenhang untermauert. So wird beispielsweise ein Erfolg am häufigsten von denjenigen Schülern der eigenen Begabung zugeschrieben, die einen sehr hohen IQ aufweisen. Umgekehrt deuten diese Schüler Misserfolge als Resultate von mangelndem Talent am wenigsten.

Aus Abb. 25 ist unmittelbar zu ersehen, dass die Attributionen der drei Vergleichsgruppen im Wesentlichen dem gleichen Muster folgen.

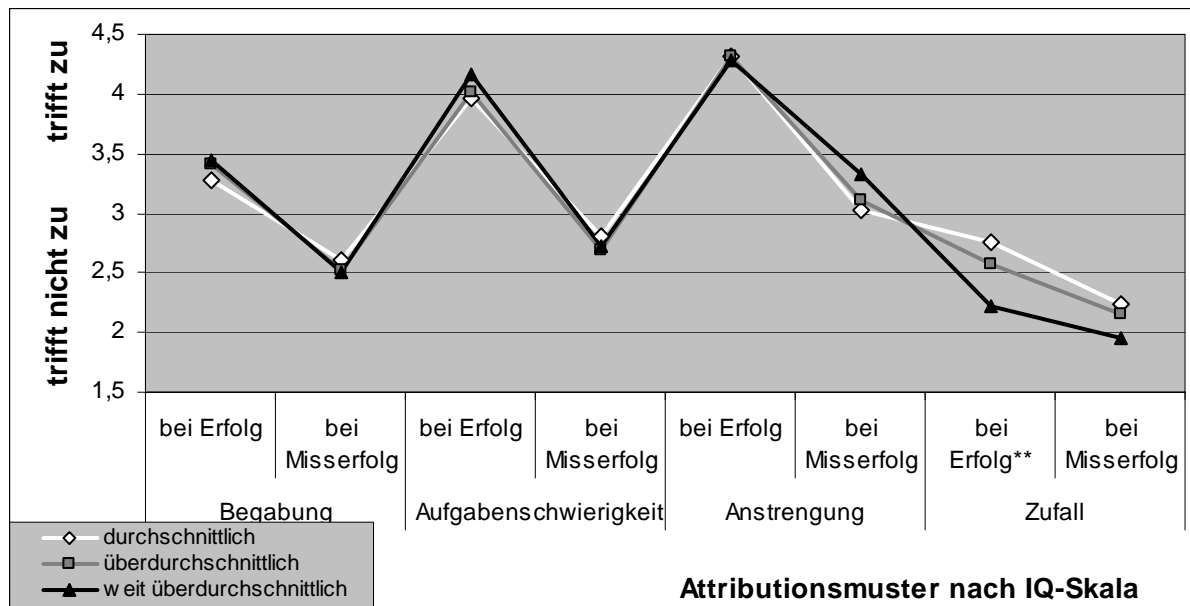


Abb.25: Mittelwertsvergleich der Attributionsmuster nach IQ-Skala (**signifikant auf 1 %-Niveau)

6.1.4.2.3 Attributionsmuster und Klassenprofil

Profiltypische Ausprägungen der subjektiven Deutungsmuster zeichnen sich nur bei dem external variablen Faktor „Zufall“ ab. Hier unterscheiden sich die LPK-Schüler von denen der beiden anderen Profile dahingehend, dass sie sowohl bei der Erklärung eines Erfolges durch Glück als auch der eines Misserfolges durch Pech weniger zustimmend antworteten. LPK-Schüler zeichnen sich somit stärker durch stabile Deutungsmuster aus. Die Überzeugung, durch die eigenen Fähigkeiten das Resultat einer Leistung beeinflussen zu können, trägt erheblich zu einer erfolgsmotivierten und anstrengungsbereiten Lerneinstellung bei. Das Gefühl von eher zufälligen – und damit durch eigene Anstrengung nicht korrigierbaren – schulischen Erfolgen und Misserfolgen wirkt sich dagegen negativ auf zukünftige Erfolgserwartungen aus.

Im Wesentlichen bestätigt das Ergebnis die Erkenntnisse der Teilstudie A₂ (SIEBERT 2004:56f.). Die Attributionsmuster der Bewerber spiegeln sich in den LPK wider. Im Detail sind jedoch kleinere Abweichungen zu bemerken, die sich vermutlich vor allem aus der für das Gymnasium bereits „vorsortierten“ Stichprobe ergeben. So sind beispielsweise die Unterschiede zwischen Bewerbern und Nichtbewerbern hinsichtlich der Attribution „Begabung“, wie sie in der Teilstudie A₂ festgestellt werden konnten, im Vergleich der drei gymnasialen Klassenprofile statistisch nicht mehr bedeutsam. Hier hat bei dem Wechsel auf das Gymnasium offensichtlich eine Selektion derjenigen ehemaligen Grundschüler stattgefunden, die gute Leistungen nicht auf ihre eigene Begabung bzw. schlechte Leistungen auf das Fehlen eines Talents zurückführen.

In Abb. 26 sind die im Großen und Ganzen ähnlichen Attributionsmuster der drei Klassenprofile nachgezeichnet. Die geringen Unterschiede, die sich außer den beschriebenen ausmachen

lassen, sind zwar statistisch nicht bedeutsam, können aber doch eine Richtung angeben. So attribuieren 6+6-Schüler am häufigsten von allen drei Gruppen Erfolge auf guten Unterricht und ihre Anstrengungen. Dagegen führen LPK-Schüler Misserfolge seltener auf Unterricht und Lehrer zurück als die Vergleichsgruppen. Sie erklären sich ein Scheitern eher durch zu wenig Anstrengung.

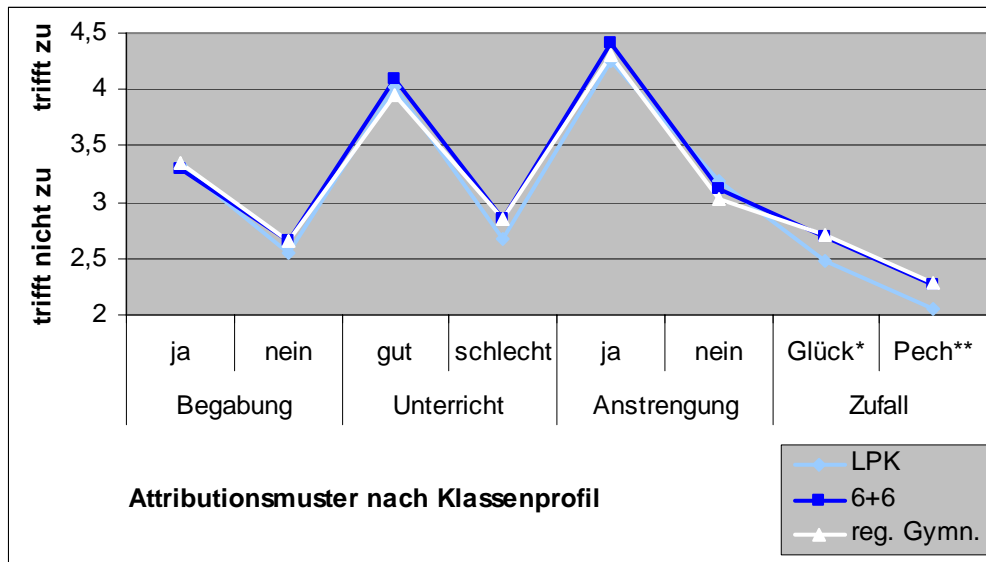


Abb.26: Mittelwertsvergleich der Attributionsmuster nach Klassenprofil (*signifikant auf 5 %-Niveau, **signifikant auf 1 %-Niveau)

6.1.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG

Sozialstatistische Ergebnisse

Die Ergebnisse der sozialstatistischen Analyse entsprechen im Wesentlichen den Befunden der beiden Vorgängeruntersuchungen A₁ und A₂.

- Der Anteil der Mädchen an der Stichprobe ist größer als der der Jungen, was vor allem auf einen höheren Mädchenanteil in den Schnelldläuferklassen zurückzuführen ist. In den regulären Gymnasialklassen ist die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ausgeglichen.
- Die kognitive Leistungsfähigkeit der LPK-Schüler ist erwartungskonform am höchsten. In diesem Schulversuch ist der Anteil der überdurchschnittlich und weit überdurchschnittlich Begabten größer als in den beiden anderen Klassenprofilen. Die durchschnittlich Begabten gehen vor allem in die regulären Gymnasialklassen.
- Die kognitive Leistungsfähigkeit der Mädchen ist im Durchschnitt etwas höher als die der Jungen.
- Bis auf wenige Ausnahmen ist die Muttersprache der Befragten Deutsch (93 %) bzw. Deutsch gemeinsam mit einer oder mehreren anderen Sprachen.

- Die Ausstattung mit Arbeits- und Lernmitteln ist bei allen Schülern sehr gut. Mehr als die Hälfte der Befragten besitzt einen eigenen Computer und/oder Fernseher, allerdings unterscheiden sich die LPK-Schüler von ihren Altersgenossen. Ein Fernsehgerät besitzen LPK-Schüler seltener.

Einschätzung der Schulversuche

Die Ergebnisse zeigen im Ganzen eine hohe Zufriedenheit der Schnellläufer mit ihrem jeweiligen Schulversuch. Als deutlichstes Unterscheidungsmerkmal bei der Einschätzung der Vorteile der Modellversuche tritt die Schulzeitverkürzung hervor.

- Für die 6+6-Schüler stellt der Versuch in erster Linie die Möglichkeit dar, die eigene Schulzeit zu verkürzen. Für die LPK-Schüler spielt die Schulzeitverkürzung dagegen eine eher nebeneordnete Rolle. Wichtig ist dieses Kriterium jedoch den Schülern beider Gruppen.
- Die höheren Anforderungen, die mit der Akzeleration verbunden sind, werden als solche wahrgenommen, jedoch nicht negativ erlebt. Offensichtlich begrüßen die Schüler der Versuchsklassen die Herausforderung.
- Die Vorteile, zum einen nur mit leistungsstarken Schülern zusammen zu lernen und zum anderen für die eigenen Leistungen Anerkennung zu erhalten, sind für den größten Teil der Schüler nur wenig bedeutend oder werden nicht als spezielle Eigenschaft der Versuchsklassen empfunden.
- Bei den Schülern beider Klassenprofile besteht eine hohe Identifikation mit dem jeweils gewählten Schulversuch. Circa 80 % der Schüler beider Gruppen bestätigen rückblickend teilweise oder uneingeschränkt ihre Bewerbung. Die wenigen negativen Äußerungen können als Einzelmeinungen gewertet werden oder als Unzufriedenheit mit der konkreten, schulspezifischen Umsetzung.

Schulklima

- Der überwiegende Teil der Schüler geht im Grunde gern zur Schule. Mädchen empfinden einen etwas höheren Anspruch der Schule an Leistung und Disziplin als die Jungen, schätzen jedoch andererseits die soziale und emotionale Atmosphäre an der Schule deutlich positiver ein. Darüber hinaus haben sie mehr Freude am Lernen als ihre männlichen Altersgenossen.
- Die Leistungsanforderungen werden in den LPK-Klassen erwartungskonform am niedrigsten beurteilt, in den 6+6-Klassen dagegen am höchsten. Hier ist anzunehmen, dass die besondere Situation der 6+6-Schüler – Wechsel auf das Gymnasium UND völlig neuer Klassenverband UND höherer Anspruch durch die Akzeleration – zu dieser Einschätzung geführt hat.
- Die Lernfreude der LPK-Schüler ist im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen am größten.

- Die insgesamt ausgesprochen positive Einschätzung des subjektiven Wohlbefindens in der Schule ist in den LPK-Klassen etwas geringer ausgeprägt. Die LPK-Schüler empfinden vor allem ein weniger freundschaftliches Verhältnis der Schüler untereinander, als das in den beiden Vergleichsgruppen der Fall ist.
- Es ist anzunehmen, dass das Antwortverhalten der Schüler sehr stark von der konkreten Schule beeinflusst wird.

Schülerpersönlichkeit – Selbstbild

Die Mehrzahl der Schüler ist mit ihrer eigenen Person im Großen und Ganzen zufrieden. Die Schüler halten sich mehrheitlich für erfolgreich und verfügen größtenteils über ein gesundes Selbstbewusstsein. Vergleiche zwischen den Geschlechtern und Klassenprofilen differenzieren das Bild etwas.

- Das Selbstbild der Mädchen ist in allen drei Faktoren weniger positiv als das der Jungen. Somit scheinen Mädchen den schulischen Alltag eher als Überforderung der eigenen Kompetenzen zu erleben und fühlen sich als Person stärker infrage gestellt.
- Am stabilsten ist das Selbstbewusstsein der überdurchschnittlich begabten Schüler. Sie fühlen sich den schulischen Anforderungen gewachsen, erleben sich als erfolgreiche Schüler und haben eine positive Einstellung zu sich selbst.
- Die Ergebnisse lassen keine profiltypischen Ausprägungen des Selbstbildes erkennen. Allerdings deutet sich an, dass die LPK-Schüler tendenziell eine stärkere Überzeugung von der eigenen Kompetenz bei schulischen Angelegenheiten haben als die beiden Vergleichsgruppen. Umgekehrt sind die Schüler der Schnellläuferklassen, insbesondere die der LPK, tendenziell unzufriedener mit sich selbst als die Schüler der regulären Gymnasialklassen.

Schülerpersönlichkeit – Attributionsmuster

- Die Schüler führen ihre schulischen Erfolge vor allem auf Fleiß und einen guten Unterricht zurück. Misserfolge attribuieren sie vorrangig auf eine unzureichende Anstrengung. External variable Deutungsmuster spielen die geringste Rolle bei der Erklärung der schulischen Leistungen.
- Die Deutungsmuster unterscheiden sich hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit kaum. Lediglich bei der Attribution auf Glück oder Pech bestehen Unterschiede. Mit steigendem Intelligenzwert sinkt die Neigung, gute oder schlechte Leistungen als zufällige und damit nicht selbst steuerbare Ereignisse zu erklären.
- Profiltypische Ausprägungen der subjektiven Deutungsmuster zeichnen sich ebenfalls nur bei dem Faktor „Zufall“ ab. Hier unterscheiden sich die LPK von den beiden anderen Klassenprofilen dahingehend, dass sie sowohl bei der Erklärung eines Erfolges durch Glück als auch der eines Misserfolges durch Pech weniger zustimmend antworteten.

- Insgesamt verfügen Gymnasialschüler über Attributionsmuster, die eine erfolgsmotivierte und anstrengungsbereite Lerneinstellung wesentlich fördern.

6.2 DIE ERGEBNISSE DER ELTERNBEFRAGUNG

Das folgende Kapitel berichtet die Ergebnisse der Elternbefragung. Insgesamt wurden 903 Fragebögen ausgewertet. Die untersuchte Stichprobe setzt sich hinsichtlich ihrer Verteilung auf die einzelnen Gruppen wie folgt zusammen (Tab. 38):

Tab. 38: Verteilung der Elternstichprobe

	Eltern der Schüler in:				
	LPK	6+6-Klassen	LPK-Parallel- klassen	6+6-Parallel- klassen	regulären Gymnasial- klassen
N =	177	138	209	134	245

Bei der Auswertung der Elternbefragung wurden die Gymnasialklassen, die an keinem der beiden Schulversuche teilnehmen, differenziert in die Parallelklassen von LPK und 6+6 und in reguläre Gymnasialklassen. Somit können wir Hinweise darauf erhalten, ob die Tatsache des Doppelangebots von Bildungsgängen in den Versuchsschulen besondere Folgen für die Parallelklassen hat.

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in vier Abschnitte.

Im ersten Teil geben wir einen Überblick über den Stand der Schul- und Berufsbildung der Väter und Mütter sowie über die Menge der in den Haushalten befindlichen Bücher. Auf diese Weise können wir den sozioökonomischen und den soziokulturellen Status der Elternhäuser und dessen Verteilung auf unsere Untersuchungsgruppen ermitteln.

Der zweite Abschnitt berichtet die Einstellung der Eltern von LPK- und 6+6-Schülern zu der zurückliegenden Bewerbung ihres Kindes für eine der beiden Schnelldläuferklassen. Welches sind die handlungsleitenden Motive in der Entscheidungssituation gewesen und wie denken Eltern heute über ihren Entschluss? Dieser Abschnitt macht vor allem den Grad der Akzeptanz der Schulversuche „Leistungsprofilklasse“ und „6+6“ deutlich.

Beide Schulversuche dienen der Schulzeitverkürzung. Im dritten Abschnitt wird dargestellt, wie die Eltern zu diesem bildungspolitischen Ziel der Landesregierung stehen und wie sie mit diesem Ziel die Bildungsgangentscheidung für ihre Kinder verbinden.

Schließlich haben wir die Eltern nach der Einschätzung des Klassenklimas und nach ihrer Zufriedenheit mit der Schule ihrer Kinder gefragt. Klassenklima und Schulfriedenheit sind

gute Indikatoren für die Einschätzung der Qualität von Schulen. In welcher Gymnasialform, so fragen wir bei unserer Auswertung, sehen die Eltern ihre Vorstellungen von einem guten Klima am ehesten erfüllt und ist daher ihre Zufriedenheit am größten?

6.2.1 SCHUL- UND BERUFSBILDUNG SOWIE BÜCHERANZAHL

Der höchste erreichte Schulabschluss gilt ebenso wie der höchste berufliche oder akademische Abschluss als guter Indikator für das sozioökonomische Milieu, aus dem Kinder und Jugendliche stammen. Zusammen mit den Bildungsgut „Bücher“, das die Bildungsnähe der Elternhäuser symbolisch und faktisch zum Ausdruck bringt, bewirken Schul-, Berufs- und Hochschulabschlüsse der Eltern einen engen Zusammenhang mit Bildungsgangentscheidungen: Je höher der erreichte Schul- und Berufsabschluss, je größer die soziokulturelle Nähe der Elternhäuser zur Schule als Institution, desto höher ist der Bildungsgang, den Eltern für ihre Kinder anstreben (BAUMERT et al. 2001:353).

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat den Begriff des „kulturellen Kapitals“ geprägt, der einen besonderen Habitus, d. h. einen besonderen Umgang mit Kulturgütern, zur Folge hat. Kulturelles Kapital kann von Elternhäusern auf ihre Kinder sozial „vererbt“ werden. Wir wissen aus den großen nationalen und internationalen Vergleichsstudien, dass bestimmte Bildungssysteme diese Ungleichheit an Ausstattung mit kulturellem Kapital durch Schulunterricht bis zu einem gewissen Grad ausgleichen können. Anderen Bildungssystemen – wie dem deutschen – gelingt dieser Ausgleich vor allem im Hinblick auf den Erwerb von Lesefähigkeiten besonders schlecht, so dass in diesen Fällen der Einfluss der Elternhäuser auf den Erfolg der Bildungskarrieren ihrer Kinder besonders hoch ist (BAUMERT et al. 2001:384).

Bei der Frage nach den höchsten schulischen und beruflichen Abschlüssen sowie der Bücherzahl geht es einerseits um den sozioökonomischen und andererseits um den soziokulturellen Status der Elternhäuser. Beide haben insbesondere in Deutschland einen – verglichen mit anderen OECD-Staaten – hohen Einfluss auf schulische Leistungen und sind Ausdruck einer sozialen und kulturellen Auslese durch gegliederte Schulsysteme. Vor diesem Hintergrund war anzunehmen, dass die Elternhäuser der Schnellläuferklassen sich durch einen überproportional großen Anteil von höheren Abschlüssen sowie durch den Besitz überdurchschnittlich vieler Bücher auszeichnen.

Diese Annahme hat sich, wie die folgenden Darstellungen zeigen werden, vor allem für die Eltern der LPK-Schüler bestätigt.

6.2.1.1 Höchste schulische Abschlüsse

Im Fragebogen wurde nach den höchsten schulischen Abschlüssen der Mütter und Väter gefragt. Als Antwortkategorien wurden die in der BRD und ehemaligen DDR möglichen Abschlüsse vorgegeben (Tab. 39).

Tab. 39: Schulabschlüsse der Eltern

Kategorie	Codierung
Schule beendet ohne Abschluss	1
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	2
Hauptschul-/Volksschulabschluss	2
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	3
Realschulabschluss	3
Fachhochschulreife	4
allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur	4

Die erste Kategorie ist mit so geringen Fallzahlen besetzt, dass sie bei der Auswertung nicht berücksichtigt wurde. Die anderen Kategorien wurden in eine dreistufige Skala von niedrigem (2) – mittlerem (3) – gehobenem (4) Abschluss übertragen (Tab. 40). Die Zuordnung orientiert sich an der Einteilung der Schulabschlüsse bei BAUMERT et al. (2001).

Tab.40: Höchster Schulabschluss Eltern*

Abschlusskategorie	Eltern der Schüler in:				
	LPK	6+6-Klassen	LPK-Parallelklassen	6+6-Parallelklassen	Regulären Gymnasialklassen
Niedriger Abschluss	0,6	0,7	1,5	5,2	1,2
Mittlerer Abschluss	30,1	46,0	46,4	45,5	51,4
Höherer Abschluss	69,3	53,3	52,2	49,3	47,3

*nur gültige Prozente; fehlend an hundert: „Schule verlassen ohne Abschluss“ und k. A.

Wir haben bei der Auswertung – wie in Bildungsgangsuntersuchungen üblich – jeweils den höchsten Abschluss eines Elternpaares berücksichtigt⁹. Tab. 40 zeigt, dass die Eltern insgesamt überwiegend mittlere oder höhere Schulabschlüsse erreicht haben. Der Anteil der Eltern mit einem niedrigen Abschluss liegt – mit Ausnahme der 6+6-Parallelklassen – bei etwa 1 %. Da das Abitur selbst zu den höheren Abschlüssen zählt, so wird deutlich, dass offenbar nur sehr wenige der Eltern mit einem geringen Abschluss für ihr Kind einen weit höheren Schulabschluss in Betracht ziehen. Dieser Befund stimmt überein mit den Ergebnissen anderer Studien zur Bildungsmobilität. Demnach sind Eltern bemüht, ihre Kinder jeweils den nächst höheren Bildungsabschluss erreichen zu lassen. Haben die Eltern selbst das (Fach-)Abitur erworben, so sind sie an einem adäquaten Schulabschluss für ihr Kind interessiert.

⁹ Ein nach Müttern und Vätern differenzierter Vergleich zeigt, dass die Mütter häufiger höhere Abschlüsse erreicht haben.

Zwei Einzelergebnisse fallen noch ins Auge, ohne dass wir sie zuverlässig aufgrund unseres Datenmaterials interpretieren können: Zum einen ist in den 6+6-Parallelklassen der Anteil der Eltern mit einem niedrigen Abschluss mit 5,2 % vergleichsweise hoch. Zum zweiten steigt in allen Profilen mit der Höhe des Abschlusses auch der prozentuale Anteil an den Teilstichproben. Ausnahme hiervon sind die regulären Gymnasialklassen, in denen die Elternhäuser mit einem mittleren Abschluss die größte Gruppe bilden (51,4 %).

Interessant für die Einschätzung der Brandenburger Schulversuche sind die Verteilungen der mittleren und höheren Schulabschlüsse zwischen den verschiedenen gymnasialen Bildungsgängen.

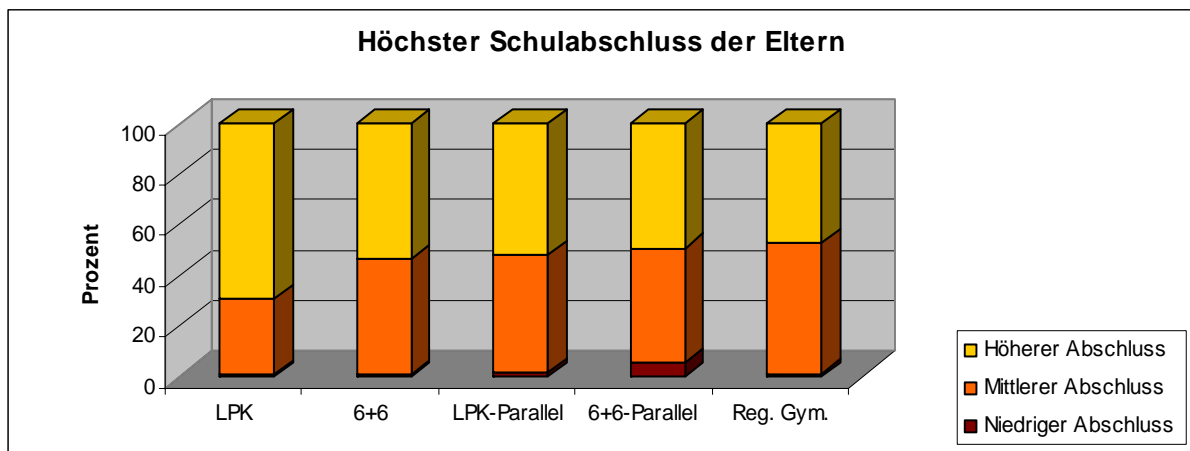


Abb. 27: Höchster Schulabschluss der Eltern aufgeschlüsselt auf die Gymnasialformen

Abb. 27 zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen den LPK- und den übrigen Gymnasialklassen, den 6+6-Versuch eingeschlossen. Während sich die Werte für die mittleren Abschlüsse zwischen 46 % und 54,4 % bewegen, betragen sie in den LPK 30,1 %. Umgekehrt dominieren die höchsten Abschlüsse in den LPK (69,3 %) gegenüber den anderen Gymnasialformen, in denen sie zwischen 47,3 % und 53,3 % variieren. Diese Unterschiede sind statistisch hoch signifikant ($p < .01$). Der LPK-Versuch ist also für Eltern, die selbst ein Abitur abgelegt haben, besonders interessant. Der 6+6-Versuch unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht von den anderen drei Gymnasialklassen.

6.2.1.2 Höchster beruflicher Abschluss

Bei der Ermittlung des höchsten beruflichen Abschlusses der Eltern wurden die gängigen ost- und westdeutschen Abschlüsse vorgegeben, die anschließend in fünf Kategorien zusammengefasst wurden (Tab. 41). Die Gruppierung entspricht denen der PISA-Studie (BAUMERT et al. 2001).

Tab. 41: berufliche Abschlüsse der Eltern

Kategorie	Codierung
Keine abgeschlossene Ausbildung	1
Abgeschlossene Lehre	2
Abschluss einer Berufsfachschule oder Handelsschule	3
Abschluss einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule	3
Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)	4
Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen)	4
Promotion (Doktorprüfung)	5

Wenn man die nachschulische Berufs- bzw. Hochschulausbildung der Eltern betrachtet, ergibt sich ein ähnliches, in den Details etwas differenzierteres Bild als bei der Schulbildung.

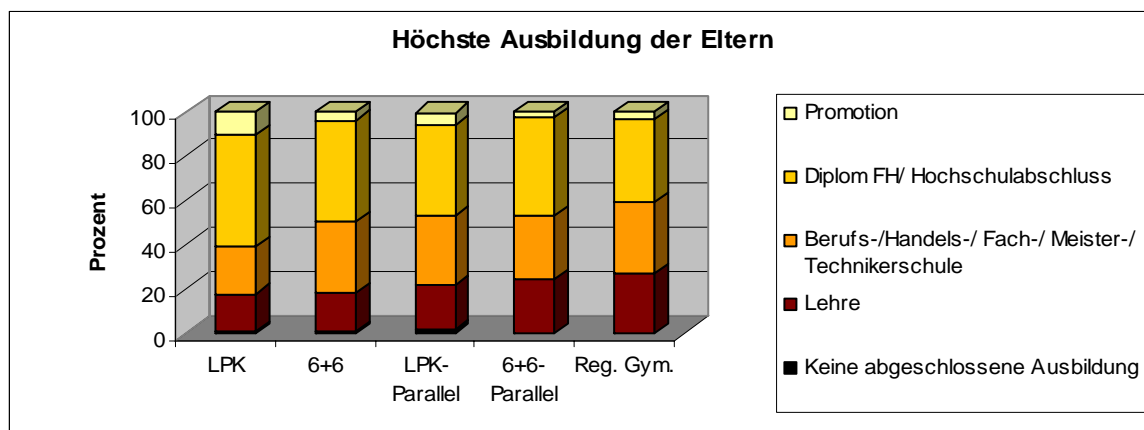


Abb. 28: Höchster beruflicher oder akademischer Abschluss aufgeschlüsselt auf die Gymnasialformen

Aus der Abb. 28 ist zu ersehen, dass die LPK-Eltern in den Sektoren der unteren und mittleren Berufsausbildungen mit 17 % bzw. 21,6 % die geringsten Anteile haben, während sie bei den höheren Studienabschlüssen mit 50,6 % + 10 % Promotionen gegenüber den anderen Gymnasialformen dominieren. Dieser Unterschied ist statistisch hoch signifikant ($p < .01$). Die Werte für die Hochschulabschlüsse der Eltern in den anderen Gymnasialformen schwanken zwischen 38,1 % und 45,7 % und für die Promotionen zwischen 2,2 % und 5,3 %.

Insgesamt verfestigen diese Ergebnisse die vorangehenden Befunde der Schulbildung: Der LPK-Versuch zieht offenbar Eltern mit hoher beruflicher bzw. akademischer Ausbildung besonders stark an, während der 6+6-Versuch insbesondere bei den mittleren (32,6 %) und höheren Abschlüssen (45,7 % Hochschulabschluss + 3,6 % Promotion) dem Muster der anderen drei Gymnasialklassen folgt.

6.2.1.3 Bildungsrelevante Ausstattung der Elternhäuser

Innerhalb der Gruppe bildungsrelevanter Ressourcen spielen die im Elternhaus verfügbaren Bücher eine besondere Rolle. Die Menge vorhandener Bücher gilt nach den Erkenntnissen von LAU (LEHMANN et al. 1997, 2002) und BAUMERT et al. (2001) als besonders treffsicherer Indikator für Bildungsaspiration. Nach dem Vorbild der genannten Studien wurden auch in unserer Untersuchung die Eltern aufgefordert anzugeben, wie viele Bücher sie besitzen. Als Hilfestellung für die Schätzung wurde in Anlehnung an die Vorgaben der PISA-Studie (BAUMERT et al. 2001) ein Durchschnittswert von 40 Büchern pro Meter Regal genannt.

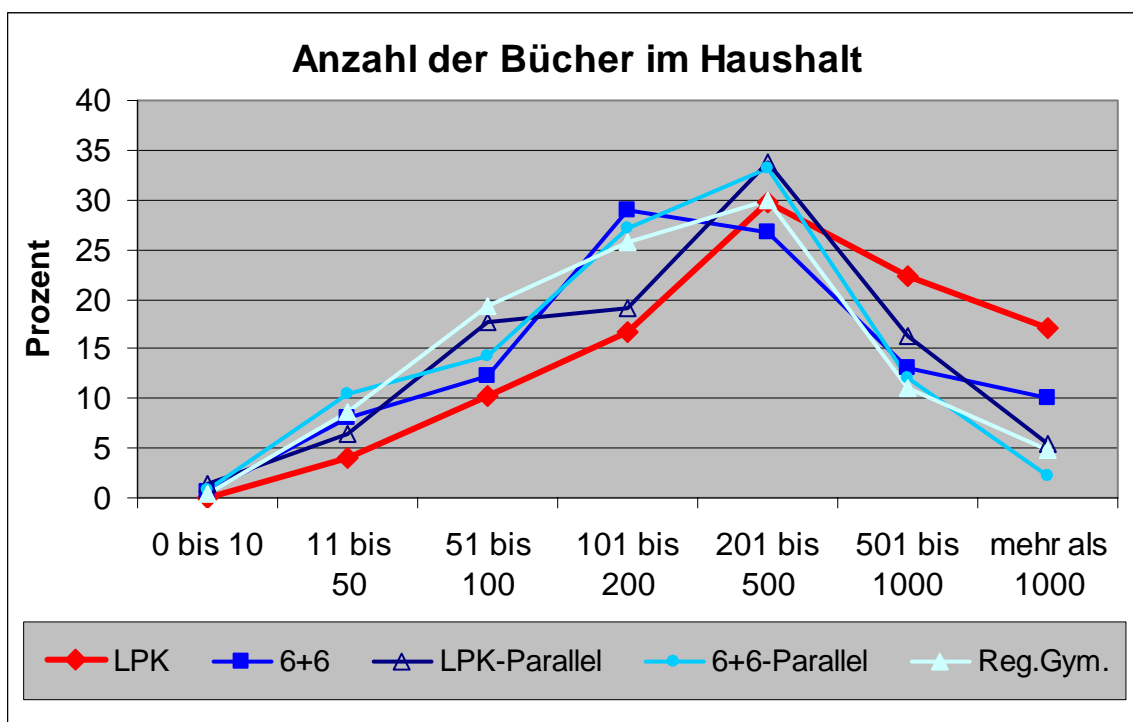


Abb. 29: Bücheranzahl je Gymnasialform

Die Grafik in der Abb. 29 zeigt, dass bis zu einer Anzahl von 200 Büchern der Anteil der LPK-Eltern deutlich unter denen der anderen Gymnasialformen liegt. Nur in wenigen Haushalten von LPK-Eltern findet sich also eine kleinere Bücheranzahl, während man sie bei den 6+6-Eltern bereits in 50 % der Fälle findet.

Die meisten der befragten Eltern besitzen zwischen 201 und 500 Bücher. Zu diesem Bereich zählen bei vier der fünf Vergleichsgruppen jeweils die meisten Haushalte. Ausnahme sind hier die Eltern der 6+6-Schüler, deren relatives Maximum bereits im Bereich „101 bis 200 Bücher“ liegt. In den beiden obersten Kategorien sind die LPK-Eltern am stärksten vertreten. Dieser Abschnitt wird zur Verdeutlichung gesondert in Abb. 30 dargestellt.

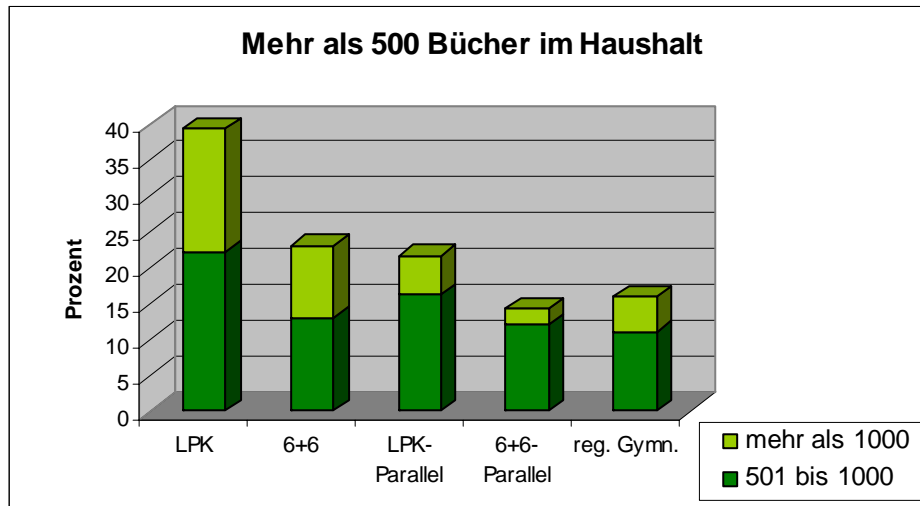


Abb. 30: Buchbesitz ab 501 Bücher, aufgeschlüsselt auf die Gymnasialformen

Die fünf Vergleichsgruppen bilden drei Einheiten, die sich voneinander signifikant unterscheiden. Die erste Gruppe ist die der LPK-Eltern, von denen 39,4 % mehr als 500 Bücher besitzen. Dagegen besitzen nur noch 23,1 % der 6+6-Eltern bzw. 21,6 % der Eltern der Schülern aus LPK-Parallelklassen Bücher in dieser Menge (2. Gruppe). Die 3. Gruppe bilden die Gymnasien ohne Schulversuch (15 %) und die Parallelklassen des 6+6 Versuchs (14,3 %).

Der große Anteil von Kindern aus sozioökonomisch starken und bildungsnahen Elternhäusern in den LPK-Klassen kann – entsprechend unserer Vermutungen – als Ausdruck der Wirkungsmechanismen des gegliederten Zugangs zur Gymnasialbildung gewertet werden, der in Brandenburg insbesondere durch den LPK-Versuch verstärkt wird.

6.2.2 EINSTELLUNGEN ZUR BILDUNGSGANGENTSCHEIDUNG FÜR DEN LPK-BZW. 6+6-VERSUCH

Um die Akzeptanz der Schulversuche zu überprüfen, haben wir den Eltern eine Reihe von Fragen zur Bewertung ihrer Bildungsgangentscheidung im Interesse ihres Kindes gestellt. Hierzu wurde für die Eltern, deren Kinder in Schnellläuferklassen lernen, ein Zusatzfragebogen entwickelt. Die Eltern sollten einerseits auf ihre Entscheidung zurückblicken und andererseits ihre Entscheidung aufgrund ihrer gegenwärtigen Einsichten überprüfen. Bei den Antworten der Eltern muss man berücksichtigen, dass der Schulversuch 6+6 zum Befragungszeitpunkt erst ein Jahr existierte, der LPK-Versuch schon drei Jahre. Der eine Versuch war noch ganz neu, der andere war schon angereichert mit einer Fülle von Praxiserfahrungen.

Die fünfstufige Antwortskala wurde zur Verdeutlichung der Ergebnisse in eine dreistufige umgewandelt. Das mittlere Antwortfeld wird als neutrale Antwort gewertet, die beiden Antwortfelder jeweils links und rechts davon werden als Ablehnung bzw. Zustimmung eingestuft.

6.2.2.1 Identifikation mit der früheren Bildungsgangentscheidung aus heutiger Sicht

Die Grafik (Abb. 31) zeigt, dass die Eltern der LPK-Schüler dem Argument überwiegend *nicht* zustimmen (57,4 %), dass ihre Entscheidung für den Bildungsgang ihres Kindes der Aussicht auf Schulzeitverkürzung geschuldet war. 27,9 % unterstützen das Argument. Nicht ganz so deutlich, aber doch mit wahrnehmbarer umgekehrter Tendenz, antworten die Eltern der 6+6-Klassen: 49,5 % stimmen der Aussage zu, 38,7 % lehnen sie ab. Die Abweichung der Aussagen zwischen beiden Elterngruppen ist statistisch hoch signifikant ($p < .01$).

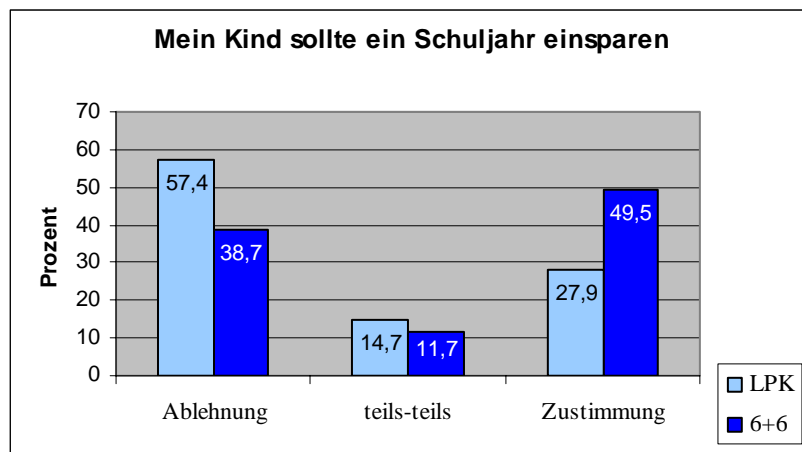


Abb. 31: Einschätzung des Items „Mein Kind sollte ein Schuljahr einsparen.“

Der Aussage „Mein Kind fühlte sich in der Grundschule unterfordert“ (Abb. 32) stehen beide Elterngruppen überwiegend zustimmend gegenüber, aber die Eltern der Kinder aus den LPK-Klassen überzufällig ($p < .01$) mehr (76,2 % zu 56,3 %).

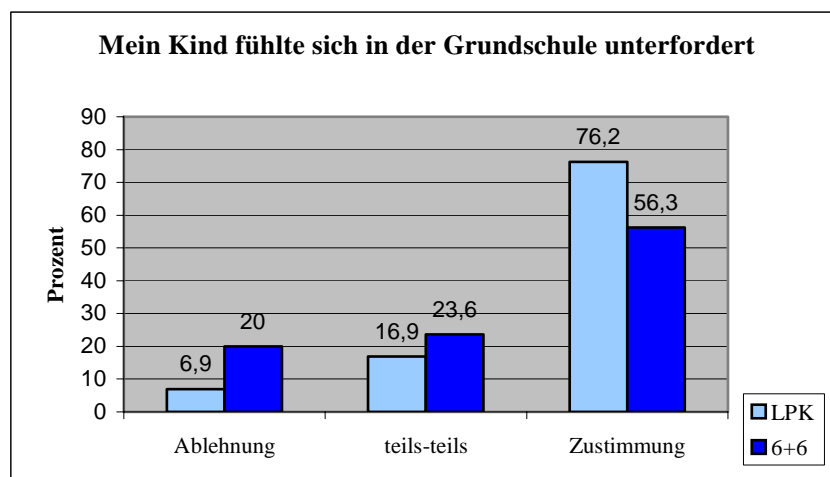


Abb. 32: Einschätzung des Items „Mein Kind fühlte sich in der Grundschule unterfordert.“

Es zeigt sich somit ein statistisch bedeutsamer Unterschied hinsichtlich der beiden aufgeführten Argumente für die Entscheidung: Für die Eltern der 6+6-Klassen spielte das Argument der Schulzeitverkürzung bei der Bildungsgangwahl für ihr Kind eine große Rolle, für die Eltern der LPK-Klassen wiegt das auf Unterrichtsqualität zielende Argument der Unterforderung im Unterricht der Grundschule schwerer.

6.2.2.2 Identifikation mit den Schulversuchen

Trotz dieser unterschiedlichen Motivationslage halten beide Elterngruppen ihre Entscheidung für ihre jeweiligen Schulversuche auch heute noch für richtig (LPK: 86,1 %, 6+6: 89,3 %). Umgekehrt lehnen sie das Argument entschieden ab, ihre Entscheidung sei voreilig getroffen worden (LPK: 84 %, 6+6: 92 %). Es herrscht also eine hohe Identifikation mit der Bildungsgangentscheidung vor, die die Eltern für ihre Kinder 3 ½ bzw. 1 ½ Jahre vor dem Befragungszeitpunkt getroffen haben. Nicht ganz so eindeutig sind die Antworten auf die etwas apodiktisch formulierte Feststellung, dass sich *alle* Erwartungen an die Schulversuche erfüllt hätten: 29,1 % der LPK-Eltern und 29,8 % der 6+6-Eltern können der Aussage nur zum Teil folgen. 56,7 % der LPK-Elternschaft und 64,4 % der 6+6-Elternschaft sehen ihre Erwartungen jedoch als erfüllt.

Auf jeden Fall sind 74,4 % der LPK-Eltern und sogar 82,9 % der 6+6-Eltern davon überzeugt, das ihr Kind in dem jeweiligen Schulversuch besser aufgehoben sei als in einer regulären Gymnasialklasse. Die Zufriedenheit mit der Bildungsgangwahl – und das heißt die Zufriedenheit mit den Schulversuchen – ist sehr hoch.

6.2.2.3 Die Schulversuche als Bestandteile einer zukunftsorientierten gymnasialen Schulentwicklung

Differenzierter, und zwischen den Eltern der beiden Schulversuche mitunter auch kontrovers, wird das Konzept der Schulzeitverkürzung als Bestandteil einer zukunftsorientierten Schulentwicklung eingeschätzt, das beiden Schulversuchen zugrunde liegt. Als Chance speziell für *begabte* Schüler betrachten 73,1 % der LPK-Eltern und 61 % der 6+6-Eltern ihre jeweiligen Schulversuche.

Für *alle* Schüler (also nicht nur für besonders begabte) können dieses Konzept der Schulentwicklung nur 30,2 % der LPK-Eltern und 40 % der 6+6-Eltern begreifen, 47,7 % der LPK-Eltern und 27,3 % der 6+6-Eltern lehnen die Aussage ab (Abb. 33). Dieser Unterschied zwischen den Versuchen ist ebenso statistisch hoch signifikant wie die Ergebnisse des folgenden Items.

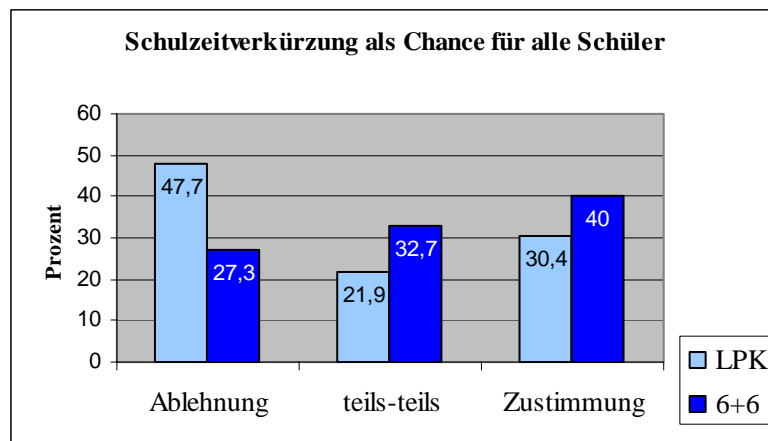


Abb. 33: Einschätzung des Items „Schulzeitverkürzung als Chance für alle Schüler“

Als Weiterentwicklung des Gymnasiums (Abb. 34) begreifen 84,1 % der 6+6-Eltern, aber nur 61,3 % der LPK-Eltern ihren jeweiligen Schulversuch. Die LPK werden also deutlicher als Einrichtungen eigener Art betrachtet, die in ihrer Verstetigung der gymnasialen Schulentwicklung weniger dienen als die 6+6-Klassen.

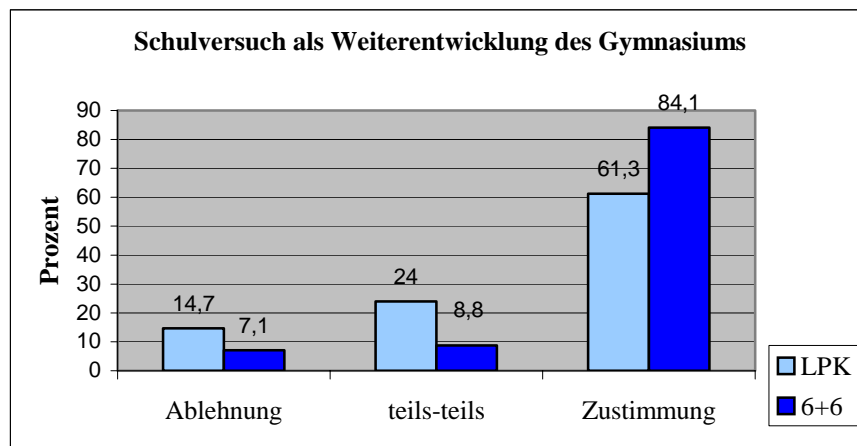


Abb. 34: Einschätzung der Aussage „Schulversuch als Weiterentwicklung des Gymnasiums“

Fügt man die in diesem Abschnitt angeführten Ergebnisse zusammen, dann zeigt sich aus der Sicht der Schulversuchs-Eltern, dass die Brandenburgischen Schnellläuferklassen von den Eltern der teilnehmenden Schüler als *voller Erfolg* gewertet werden. Die Eltern zweifeln nicht an der für ihre Kinder in der Vergangenheit getroffenen Bildungsgangentscheidung, und sie sind für die Gegenwart mit ihren jeweiligen Schulversuchen hoch zufrieden. Eine gutmütige Interpretation – welche die durch die Versuche stattfindende soziale und Geschlechter-Selektion (vgl. unsere Berichte A₁ und A₂ sowie den ersten Abschnitt dieses Kapitels) nicht bewertet – mag zu dem Ergebnis kommen, dass die Schulversuche zu einer begrüßenswerten Schulvielfalt im gymnasialen Bereich führen, die die jeweils unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder weitgehend zufrieden stellt.

Differenzierter fällt das Bild aus, wenn man die Fragen nach dem Beitrag bewertet, den die beiden Schulversuche nach Meinung der Eltern zur Schulentwicklung beitragen. Zunächst ist das Motiv für die Entscheidung, das eigene Kind an einem der Schulversuche teilnehmen zu lassen, zwischen LPK- und 6+6-Eltern unterschiedlich. Die LPK-Eltern sind offenbar in erster Linie unzufrieden mit dem Anforderungscharakter einer sechsjährigen Grundschule, den 6+6 Eltern geht es primär um die Schulzeitverkürzung, da der Versuch eine Verkürzung der Grundschulzeit ohnehin nicht vorsieht. Unter diesem Gesichtspunkt bescheinigen sie „ihrem“ Schulversuch stärker als die LPK-Eltern, dass er eine Bildungschance für *alle* Kinder biete. Darüber hinaus bewerten sie den Beitrag, den ihr Versuch zur Schulentwicklung der Gymnasien bereitstellt, noch sehr viel positiver als die LPK-Eltern.

6.2.3 EINSCHÄTZUNG DER SCHULZEITVERKÜRZUNG ALS BILDUNGSPOLITISCHES ZIEL

Die Brandenburgische Landesregierung verfolgt mit den beiden Schulversuchen das bildungspolitische Ziel der Schulzeitverkürzung von 13 auf zwölf Jahre. Sie folgt damit einer ursprünglich von westlichen Bundesländern in der KMK abgelehnten, nun aber sehr unterstützten Angleichung an europäische Standards. Wir wollten nicht nur von den Eltern der Schulversuchskinder, sondern auch von Eltern, deren Kinder reguläre Gymnasialklassen besuchen, erfahren wie sie über die Schulzeitverkürzung denken.

6.2.3.1 Soziale Ungleichheit der Bildungschancen?

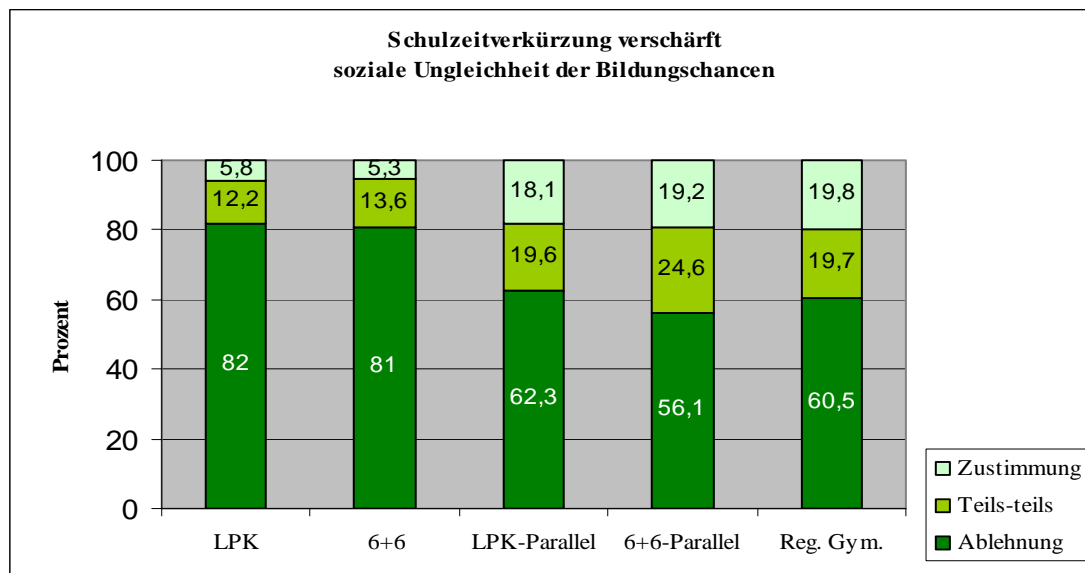


Abb. 35: Einschätzung des Items „Schulzeitverkürzung verschärft soziale Ungleichheit der Bildungschancen“

Die Ablehnung dieser Aussage – so zeigt Abb. 35 – ist hoch bis sehr hoch; sie schwankt zwischen 82 % und 56,1 %. Schulzeitverkürzung verschärft nach der durchgängigen Elternmeinung demnach *nicht* die soziale Ungleichheit der Bildungschancen. Es zeigt sich ein interpre-

tierbares Muster: Die Ablehnung des Arguments ist bei den Schulversuchsklassen um 20 % größer als bei den Eltern mit Kindern in Gymnasialklassen ohne Schulversuch. Die Gefahr einer sozialen Selektivität wird dagegen nur von ca. 5 % der Schulversuchseltern, aber von ca. 20 % der Eltern der Schüler in regulären Gymnasialklassen angemerkt ($p < .05$). Dieses Ergebnis ist insofern erwartungsgemäß, als die Teilnehmer der Schnellläuferversuche als Nutznießer der Schulzeitverkürzung angesehen werden können.

6.2.3.2 13 Schuljahre haben sich bewährt?

Bei der Aussage „13 Jahre Schulzeit bis zum Abitur haben sich bewährt“ können wir das gleiche Muster wie bei dem vorangegangenen Item in noch deutlicherer Ausprägung entdecken (Abb. 36): Die Schulversuche stehen gegen die Normalform. Es ergibt sich eine hoch signifikante Abstufung zwischen den Schulversuchen und den Normalformen in der Reihenfolge: LPK, 6+6-Klassen, Parallelklassen der LPK, Gymnasium ohne Schulversuch und Parallelklassen des 6+6-Versuchs.

Die 13-jährige Schulzeit wird von den Schulversuchseltern erwartungsgemäß deutlich abgelehnt (LPK 76,6 %, 6+6 60,3 %). Zu einer negativen Einschätzung kommen fast doppelt so viele Eltern, deren Kinder an einem der beiden Schulversuche teilnehmen, wie Eltern der 6+6- und regulären Gymnasialklassen. Letztere präferieren mit über 40 % eine 13-jährige Schulzeit. Die Zustimmungsrate in den Schnellläuferklassen ist mit den sehr geringen Fallzahlen verschwindend gering (LPK 5,3 %, 6+6 7,7 %). Die LPK-Parallelklassen liegen in allen Punkten trotz mittlerer Anteile näher an dem Antwortverhalten der beiden anderen Gymnasialklassen ohne Schulversuch.

Diese gegenläufige Anteilsverschiebung könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Eltern der Schnellläufer-Parallelklassen sich bewusst *gegen* die Einsparung eines Schuljahres und *für* die 13-Jährigkeit entschieden haben.

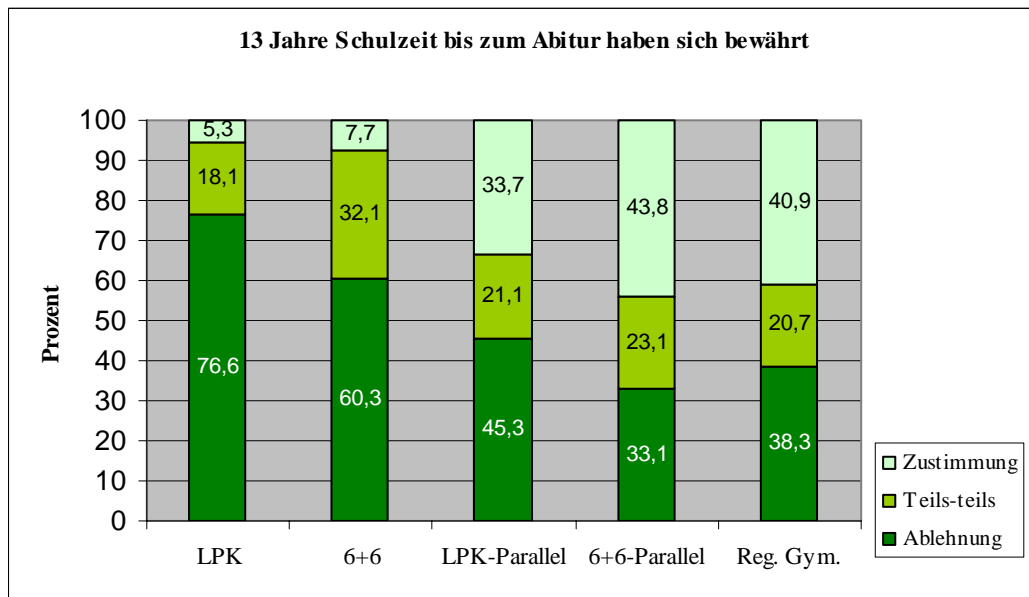


Abb. 36: Einschätzung des Items „13 Schuljahre bis zum Abitur haben sich bewährt“

6.2.3.3 Wie viel Schulzeit sollte man aufwenden: 12 oder 13 Jahre?

Bei der Frage, wie lange die Schulzeit bis zum Abitur dauern sollte, konnten die Eltern sich zwischen drei Antwortkategorien entscheiden: zum einen für generell zwölf Jahre Schulzeit, zum anderen für generell dreizehn Jahre. Die dritte Antwortmöglichkeit ist eine Kombinationsaussage, die 13 Schuljahre für alle Schüler, jedoch für besonders Begabte 12 Jahre vorsieht.

Die Abb. 37 veranschaulicht die Verteilung der prozentualen Anteile auf die fünf Gymnasialformen.

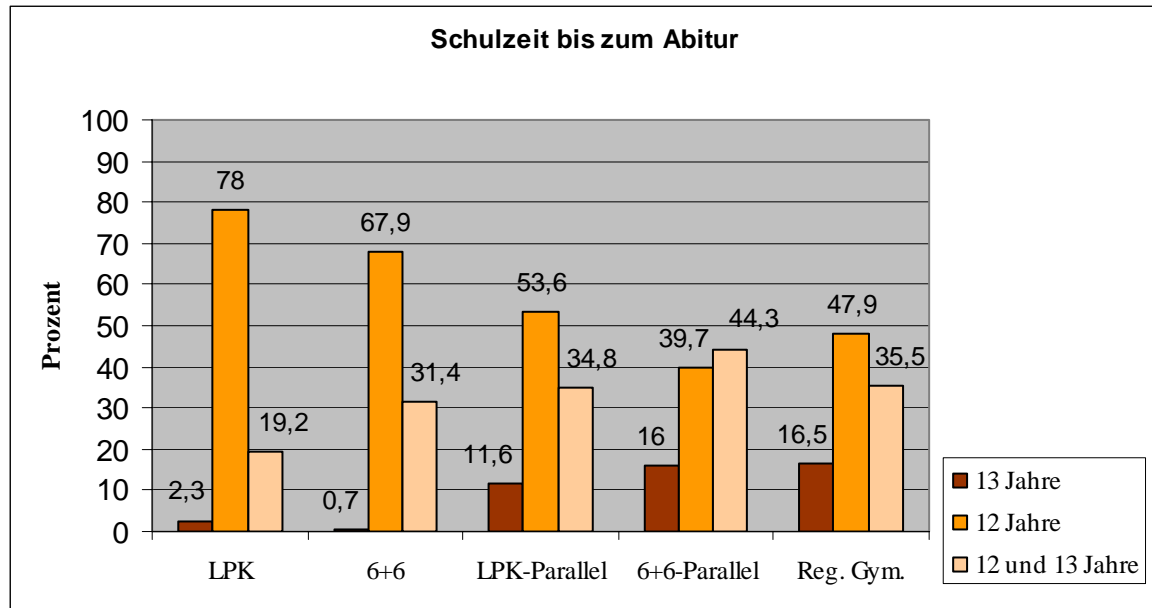


Abb. 37: Einstellungen zur generellen Schulzeit bis zum Abitur, aufgeschlüsselt auf die Gymnasialformen

Generell kann man sagen, dass die von uns befragten Eltern für die Gegenwart und Zukunft die 13-jährige Schulzeit nicht mehr favorisieren. Zwar bestehen zwischen den Eltern der Schulversuche und den Eltern der Normalklassen deutliche Unterschiede, aber der Zustimmungswert für 13 Jahre steigt nie über 16,5 % an. Ganz anders ist der Zustimmungswert für zwölf Jahre Schulzeit. Er dominiert bei den Eltern der Schulversuche (LPK 78 % bzw. 6+6 67,9 %) und erhält auch deutliche Zustimmungen bei den Eltern der LPK-Parallelklassen (53,6 %) und den Gymnasien ohne Schulversuch (47,9 %). Lediglich bei den 6+6-Parallelklassen entscheidet sich eine Mehrheit (44,3 %) für ein Kombinationsmodell.

Die Betrachtung des Antwortverhaltens für das Kombinationsmodell zeigt einen interessanten Trend: Die Zustimmung steigt kontinuierlich an von 19,2 % (LPK) bis 44,3 % (6+6-Parallelklassen). Schlägt man diesem Kombinationsmodell die Voten für 13-Jährigkeit zu, dann erhöhen sich bei den drei regulären Klassentypen die Werte für jene Antworten, bei denen das bisher gültige Gymnasialmodell der 13-Jährigkeit *zumindest für einen Teil der Schüler* für angemessen gehalten wird (Zustimmungsraten zwischen 46,4 % und 60,3 %).

Die Daten dieses Abschnittes zeigen insgesamt, dass sich die Meinungen der befragten Eltern zur *Bewährung* von 13 Jahren Schulzeit relativ stark voneinander unterscheiden. Es gibt Befürworter sowohl in der einen als auch anderen Richtung. Zustimmung und Ablehnung sind jedoch gebunden an den Bildungsgang, den die eigenen Kinder jeweils absolvieren.

6.2.4 KLASSENKLIMA UND SCHULZUFRIEDENHEIT

Mit der Auswertung der zwei Fragebatterien zum Klassenklima und zur Schulzufriedenheit wollen wir einen tieferen Blick in die Pädagogik der Schulversuche und der Gymnasialklassen ohne Schulversuch werfen. Klassenklima und Schulzufriedenheit sind gute Indikatoren für die pädagogische Qualität von Klassen und Schulen.

Die Skalen zur Erfassung des Klassenklimas bzw. der Schulzufriedenheit ergeben jeweils einen Faktor, dessen Mittelwerte für die fünf Subgruppen errechnet und miteinander verglichen wurden. Da es sich bei den Faktorwerten um das durchschnittliche Antwortverhalten der zusammengefassten Items handelt, können geringe Differenzen zwischen den Werten bereits größere Unterschiede bei den Einstellungen bedeuten.

Der Faktor Klassenklima umfasst die Dimensionen der Lehrerintention, des Schülerzusammenhalts und der Lernfreude. Der Faktor Schulzufriedenheit beinhaltet die thematischen Bereiche Lehrer-Schüler-Verhältnis, Wissensvermittlung und Förderung.

Die einzelnen Items der Skalen sind wie in der nachstehenden Tabelle (Tab. 42) aufgeführt den beiden Faktoren zugewiesen worden.

Tab. 42: Einzelitems der Faktoren „Klassenklima“ und „Schulzufriedenheit“

Faktor	Item
Klassenklima	Die Lehrer sind um ein ausgeglichenes Klassenklima bemüht.
	Die Schüler in der Klasse meines Kindes gehen freundlich miteinander um.
	Mein Kind hat viele Freunde in seiner Klasse.
	Mein Kind fühlt sich in seiner Klasse als Außenseiter. (<i>umgepolt</i>)
	Meinem Kind macht das Lernen in seiner Klasse nicht besonders viel Freude. (<i>umgepolt</i>)
Schulzufriedenheit	In der Schule besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern.
	An der Schule meines Kindes geben sich die Lehrkräfte wenig Mühe, mein Kind optimal zu fördern. (<i>umgepolt</i>)
	Die Schule vermittelt das Wissen anschaulich.
	Die Schule fördert das Selbstvertrauen meines Kindes.
	Ich habe zu den Lehrkräften der Schule ein großes Vertrauen.
	Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit der Schule meines Kindes.

Der Antwortbereich für die Items war auf einer Fünferskala, die von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu) reicht. Somit bedeuten niedrigere Mittelwerte eine geringere

Zustimmung. Die folgenden Grafiken veranschaulichen die unterschiedlichen Einschätzungen der Eltern in den fünf Vergleichsgruppen.

6.2.4.1 Klassenklima

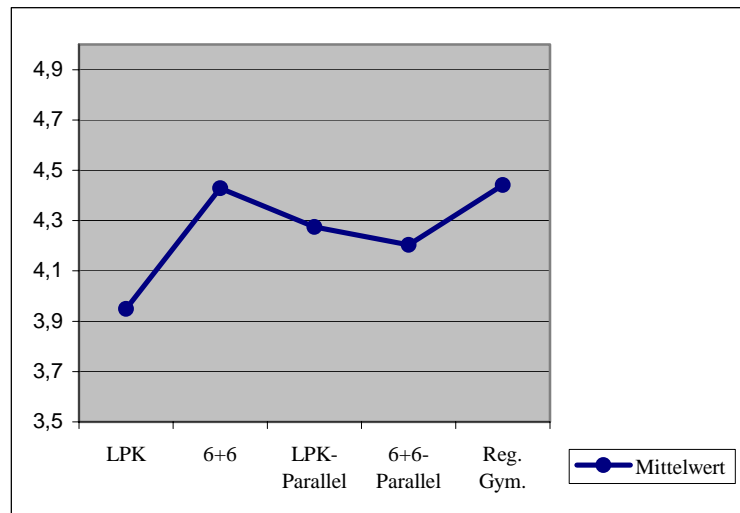


Abb. 36: Einschätzung des Klassenklimas

Die Mittelwertkurve für den Faktor Klassenklima (Abb. 36) zeigt, dass das Klima von allen Eltern über alle Gymnasialformen hinweg insgesamt sehr positiv beurteilt wird, denn die Werte schwanken zwischen 3,95 und 4,44. Eltern mit Kindern an Gymnasien ohne Schulversuch und auch in den 6+6-Klassen schätzen dabei das Klassenklima noch deutlich positiver ein als die anderen Eltern (MW = 4,4 bzw. MW = 4,43). Eltern mit Kindern in den LPK- und 6+6-Parallelklassen haben nur unbedeutend geringere Durchschnittswerte (MW = 4,28 und MW = 4,20). Die verglichen mit den anderen Elterngruppen am wenigsten positive Einschätzung des Klassenklimas findet sich bei den Eltern der LPK (MW = 3,95), wobei der Wert absolut gesehen ebenfalls eine hohe Zufriedenheit mit der Atmosphäre, in der die Kinder lernen, ausdrückt.

6.2.4.2 Schulzufriedenheit

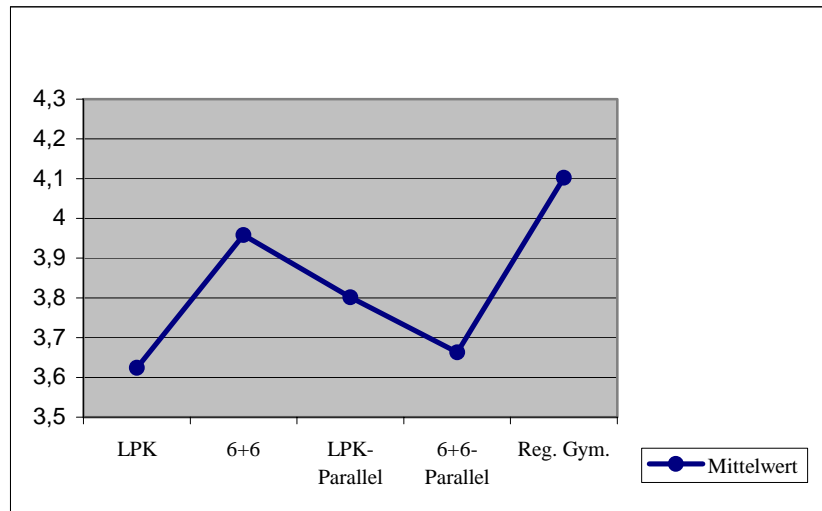


Abb. 37: Schulzufriedenheit der Eltern

Der Verlauf der Mittelwertkurve für die Schulzufriedenheit verläuft zu dem der Klimaeinschätzung parallel. Insgesamt ist die Schulzufriedenheit aller Eltern sehr hoch, die Durchschnittswerte liegen nur leicht unterhalb der Werte zur Einschätzung des Klassenklimas. Auch hier zeigen die Eltern von Schülern in Gymnasien ohne Schulversuch die positivste Einstellung (MW = 4,10), dann folgen wieder dicht die Klassen des 6+6-Versuchs (MW = 3,96). Die Mittelgruppe bilden wiederum die Parallelklassen (LPK-Parallel MW = 3,80 und 6+6-Parallel MW = 3,66). Die LPK-Eltern beurteilen erneut die Schule ihres Kindes kritischer als die anderen Eltern (MW = 3,62), sind jedoch als sehr zufrieden mit der Schule ihrer Kinder zu bezeichnen.

6.2.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER ELTERNBEFRAGUNG

Schulbildung und Berufsabschluss und Bildungsrelevante Ausstattung der Elternhäuser

- Die Eltern der LPK-Schüler zeichnen sich erwartungsgemäß durch den größten Anteil an höheren Bildung- bzw. Berufsabschlüssen aus.
- Die prozentualen Anteile der einzelnen Abschlüsse bei den 6+6-Eltern entsprechen in etwa der Verteilung bei den Eltern, deren Kinder an keinem der Schulversuche teilnehmen.
- Insgesamt besuchen vor allem die Kinder von Eltern mit mittleren und höheren Abschlüssen eine gymnasiale Schulform.
- Die Elternhäuser der LPK-Schüler sind unter denen, die mehr als 500 Bücher besitzen, am stärksten vertreten.
- Somit sind es vor allem Elternhäuser mit einem hohen sozioökonomischen und sozio-kulturellem Status, welche die LPK als Bildungsoption für ihre Kinder wählen.

Einstellungen zu den Schulversuchen

- Bei beiden Klassenprofilen zeigen sich die Eltern der teilnehmenden Kinder als sehr zufrieden mit dem jeweiligen Schulversuch. Die Bestätigung der zurückliegenden Entscheidung für eine Bewerbung des Kindes ist mit 86 % (LPK) bzw. 89 % (6+6) ausgesprochen hoch.
- Für die Eltern der 6+6-Klassen spielte das Argument der Schulzeitverkürzung bei der Bildungsgangwahl für ihr Kind eine große Rolle, für die Eltern der LPK-Klassen wiegt das auf Unterrichtsqualität zielende Argument der Unterforderung im Unterricht der Grundschule schwerer.

Schulzeitverkürzung

- Die meisten Eltern lehnen die 13-jährige Schulzeit bis zum Ablegen des Abiturs ab. Die generelle Zwölfjährigkeit erhält von ihnen die größte Zustimmung.
- Eltern mit Schülern in 6+6-Parallelklassen haben sich möglicherweise bewusst für die 13-Jährigkeit entschieden, da sie eine vergleichsweise hohe Zustimmung zu diesem Schulzeitmodell zeigen. Da ihre Kinder an einer Versuchsschule lernen, ist von einer Wahlmöglichkeit auszugehen, die zugunsten der 13-Jährigkeit getroffen wurde.

Klassenklima und Schulzufriedenheit

- Generell besteht in der gesamten Elternschaft eine sehr hohe Zufriedenheit mit der Schule, auf die sie ihre Kinder geschickt haben.
- Ebenfalls schätzen die Eltern auch das Klima in der Schulklasse ihres Kindes durchweg positiv ein.
- In beiden Fällen beurteilen die Eltern der LPK-Schüler im Vergleich zu den anderen Subgruppen beide Aspekte geringfügig negativer, zeichnen sich absolut aber dennoch durch eine hohe Zufriedenheit aus.

6.3 DIE ERGEBNISSE DER LEHRERBEFRAGUNG

Die Auswertung der Befragung der Lehrkräfte Brandenburgs zu den Schulversuchen LPK und 6+6 beinhaltet als Schwerpunkte die Einstellungen zu den Schulversuchen, zur Schulzeitverkürzung sowie zur Leistungsförderung. Außerdem sollen das Schulklima, das Belastungsempfinden und die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte näher betrachtet werden.

Insgesamt nahmen 731 Lehrkräfte an der Untersuchung teil, darunter waren 30 Schulleiter der teilnehmenden Schulen. 229 Lehrer (32,7 %) unterrichten an einem Gymnasium mit einem LPK-Schulversuch, 237 Lehrer (33,8 %) sind an einer Schule tätig, die am 6+6-Schulversuch teilnimmt und 235 Lehrer (33,5 %) an Gymnasien, die keinen der beiden Modellversuche eingerichtet hatten. Die Zusammensetzung der untersuchten Stichprobe ist hinsichtlich der Verteilung auf die verschiedenen Schultypen als sehr ausgewogen zu betrachten.

Die Auswertung erfolgt differenziert nach drei Gruppen:

- Lehrer, die an Gymnasien mit LPK-Schulversuch arbeiten,
- Lehrer, die an Schulen mit 6+6-Schulversuch arbeiten sowie
- Lehrer, die an Gymnasien arbeiten, die an keinem der beiden Schulversuche teilnehmen.

Darüber hinaus wurden für sämtliche Analysen zusätzlich innerhalb der Lehrerschaft in den Schulversuchsschulen weitere Untergruppen nach dem Kriterium gebildet, ob sie derzeit in einer Schnellläuferklasse unterrichten oder nicht. Die Ergebnisse werden aber im Folgenden nur berichtet, wenn sich die Untergruppen in ihrem Antwortverhalten statistisch bedeutsam unterscheiden. Die Schulleiter wurden befragt, um eventuelle Schuleffekte in den Ergebnissen untermauern zu können, da sie weitere Begründungszusammenhänge eröffnen können. Auf eine quantitative Auswertung der Fragebögen wurde verzichtet, deshalb wird im Folgenden immer nur von einer Grundgesamtheit von 701 Lehrkräften berichtet.

Der Antwortbereich der meisten Items des Fragebogens bewegt sich auf einer fünfstufigen Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu). Somit liegt der Skalenmittelwert bei 3, eine negative Antworttendenz hat einen Wert kleiner als drei, und eine positive einen Wert größer drei.

6.3.1 SOZIALSTATISTISCHE DATEN DER LEHRERSTICHPROBE

Im folgenden Teil wird die gesamte Lehrerstichprobe in ihrer Zusammensetzung hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Altersverteilung, Familienstand, Dienstalter, Stellenart sowie fachlicher Schwerpunkt beschrieben, um die Repräsentativität zu prüfen.. Dabei werden die Ergebnisse, dort wo es möglich ist, mit offiziellen statistischen Daten verglichen. Darüber hinaus wird zum Vergleich eine zeitnahe Untersuchung an Brandenburger Lehrern von KÖRNER (2002) herangezogen.

6.3.1.1 Geschlecht

Die Geschlechterzusammensetzung der Gesamtstichprobe liegt bei 70,8 % Lehrerinnen und 29,2 % Lehrern.

Vergleicht man die Daten mit der Untersuchung von KÖRNER (2002:121), so sind sehr deutliche Übereinstimmungen festzustellen. Hier sind 70,0 % der Lehrkräfte weiblichen Geschlechts.

Laut STATISTISCHEM BUNDESAMT (http://statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp, Zugriff am 5.11.04) liegt der Frauenanteil der Brandenburger Lehrkräfte bei 79,6 %. Hierbei wird allerdings nicht nach Schulformen unterschieden, so dass die erhöhten Werte im Vergleich zur vorliegenden Stichprobe vermutlich auf den höheren Frauenanteil an Grundschulen zurückzuführen sind.

6.3.1.2 Alter

Das Alter der Lehrerschaft wurde anhand von vier verschiedenen Altersgruppen erfragt. In der folgenden Tabelle ist die Altersverteilung der Gesamtstichprobe vergleichend mit der Studie von KÖRNER (2002:122) und den Daten des STATISTISCHEN BUNDESAMTES (http://statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp, Zugriff am 5.11.04) dargestellt (Tab. 43).

Tab. 43: Altersstruktur der Lehrerstichprobe (Angaben in Prozent)

Altersgruppen	Teilstudie B ₂	Untersuchung von KÖRNER (2002)	Daten des Statistischen Bundesamtes
bis 35 Jahre	10,1	19,1	14,6
36 bis 45 Jahre	44,2	39,0	40,3
46 bis 55 Jahre	34,3	26,6	29,3
über 55 Jahre	11,4	15,4	15,8

Die zahlenmäßig größte Gruppe stellen die Lehrer im Alter von 36 bis 45 Jahren dar. Tendenziell stimmt die Altersstruktur der untersuchten Lehrer mit den Vergleichsdaten überein. Der Tabelle ist allerdings zu entnehmen, dass die Lehrer der jüngsten und der ältesten Altersgruppe leicht unterrepräsentiert sind.

6.3.1.3 Familienstand

Der Familienstand der Lehrkräfte wurde erhoben, da er sehr hoch mit dem Belastungsempfinden und der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte korreliert. Bei der Erfassung des Familienstandes sollte eine von sieben Möglichkeiten angekreuzt werden. 71,6 % der Befragten sind verheiratet und leben mit einem Partner zusammen. Lehrer, die ledig sind und mit einem fe-

sten Partner zusammen leben, sind nahezu gleich häufig vertreten wie Unverheiratete, die allein leben.

Tab. 44: Familienstand der untersuchten Stichprobe (Angaben in Prozent)

Familienstand	Teilstudie B₂	Untersuchung von KÖRNER (2002)
ledig und allein lebend	6,7	5,3
ledig und mit einem festen Partner/einer festen Partnerin zusammen lebend	6,8	7,4
verheiratet und zusammen lebend	71,6	78,2
verheiratet und getrennt lebend	2,1	2,1
geschieden	4,9	2,5
verwitwet	2,0	2,5
geschieden oder verwitwet und mit einem festen Partner/einer festen Partnerin zusammen lebend	3,4	2,1

6.3.1.4 Dienstalter

Da das Dienstalter der Lehrkräfte nicht zwangsläufig mit ihrem Alter zusammenhängt, wurde es separat erhoben. Die Erfassung erfolgte in acht Kategorien, die zur aussagekräftigeren Auswertung der Daten zu vier zusammengefasst wurden. In der folgenden Tabelle (Tab. 45) sind die Ergebnisse veranschaulicht. Es gibt nur einen sehr geringen Prozentsatz an Lehrern, die erst kurzer Zeit im Schuldienst tätig sind. Der größte Teil der Lehrkräfte weist ein Dienstalter von mehr als 16 Jahren auf.

Tab. 45: Dienstalter der Lehrkräfte

DIENSTALTER	% der Gesamtstichprobe
bis 5 Dienstjahre	7,7
6 bis 15 Dienstjahre	24,1
16 bis 25 Dienstjahre	36,8
26 und mehr Dienstjahre	31,4

6.3.1.5 Stellenart

Der überwiegende Anteil der untersuchten Brandenburger Lehrkräfte hat eine Stelle mit voller Stundenzahl. Dies sind 68,3 % der Befragten. 31,7 % haben eine reduzierte Stelle. Betrachtet man hierbei die Geschlechterverteilung, so lässt sich feststellen, dass männliche Lehrkräfte deutlich häufiger eine Vollzeitstelle innehaben (74,3 %). Nur 63,9 % der Lehrerinnen haben eine Stelle mit voller Stundenzahl.

6.3.1.6 Fachlicher Schwerpunkt

Zur Erfassung der fachlichen Schwerpunkte der Lehrer sollten die derzeit unterrichteten Fächer – beginnend mit dem Schwerpunktfach – angegeben werden. Daraus wurde dann, angelehnt an Körner (2002:127), eine siebenstufige Skala transformiert. Die Verteilung der Häufigkeiten in den Unterrichtsbereichen ist in der nächsten Tabelle dargestellt (Tab. 46).

Tab. 46: Unterrichtsbereiche der Lehrer

Fachlicher Schwerpunkt	% der Lehrerschaft
1 sprachlich	34,4
2 musisch-künstlerisch	7,0
3 mathematisch-naturwissenschaftlich	31,5
4 historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlich	6,0
5 technisch-hauswirtschaftlich	9,9
6 sportlich	8,2
7 religiös-ethisch	3,0

Fast zwei Drittel der Lehrer unterrichtet schwerpunktmäßig im sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In den technisch-hauswirtschaftlichen Bereich ordnen sich knapp zehn Prozent der Lehrkräfte ein. Im sportlichen Bereich sind etwas über 8 % der Lehrer tätig. 7 % unterrichten in musisch-künstlerischen Fächern und 6 % im historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlichen Bereich. Nur 3 % der Lehrkräfte sind dem religiös-ethischen Bereich zuzuordnen.

6.3.2 DIE EINSCHÄTZUNG DER SCHULVERSUCHE

Die Dimensionen und Items, anhand derer die Lehrer beide Schulversuche beurteilen sollten, wurden angelehnt an den „Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zum Schulversuch für Lehrerinnen und Lehrer“ (FEES-L) (KAISER 1996) konstruiert.

Zunächst sollten die Lehrer zunächst die beiden Schulversuche LPK und 6+6 getrennt voneinander hinsichtlich der Lernbedingungen, des Klassenklimas, des Leistungsvermögens, der Freizeit der Schüler und der Leistungsbeurteilung einschätzen sowie eine Gesamteinschätzung der Schulversuche vornehmen (Fragenkomplex 28). Anschließend sollten verschiedene Sichtweisen auf die Schulversuche beurteilt (Fragenkomplex 29) und die Folgen der Einrichtung von Schnellläuferklassen erfasst werden (Fragenkomplex 30).

6.3.2.1 Die Einschätzung des LPK-Schulversuchs

Die folgende Tabelle (Tab. 47) zeigt die Mittelwerte der Einschätzung des LPK-Versuchs der drei Vergleichsgruppen hinsichtlich der vorgegebenen Items.

Tab. 47: Einschätzung des LPK-Schulversuchs

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
Lernbedingungen				
28a	<i>In den Schnellläuferklassen werden leistungsstarke Schüler besser gefördert als in den normalen Gymnasialklassen. (p < .01)</i>	3,49	3,95	3,71
28k_1	Schnellläuferklassen bieten im Vergleich zu regulären Gymnasialklassen <i>bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im sozialen Lernen. (p < .05)</i>	2,66	2,93	2,85
28k_2	... bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im kognitiven Lernen.	3,57	3,72	3,82
28k_3	... bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im praktischen Lernen. (p < .05)	2,81	3,10	3,11
28k_4	... bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im musisch/künstlerischen Lernen. (p < .05)	2,74	3,04	2,92
Klassenklima				
28b	<i>In den Schnellläuferklassen herrscht mehr Leistungsdruck als in regulären Gymnasialklassen. (p < .05)</i>	3,85	3,53	3,74
28c	In den Schnellläuferklassen gibt es mehr Konkurrenzkampf als in regulären Gymnasialklassen.	3,16	3,12	2,86
28d	<i>Schnellläuferklassen fördern arrogantes Verhalten der Schüler. (p < .05)</i>	2,80	2,48	2,76
28f	Schüler in den Schnellläuferklassen sind hilfsbereiter und stärker sozial orientiert als Schüler in regulären Gymnasialklassen.	2,31	2,60	2,52
Leistungsvermögen				
28e	<i>Schnellläuferschüler sind leistungsfähiger als reguläre Gymnasialschüler. (p < .01)</i>	3,28	3,61	3,39
Schule und Freizeit				
28h	<i>Schülern von Schnellläuferklassen bleibt weniger Raum und Zeit zur Entwicklung persönlicher Interessen als Schülern regulärer Gymnasialklassen. (p < .01)</i>	3,05	2,33	3,15
Leistungsbeurteilung				
28i	<i>Schüler in Schnellläuferklassen erhalten leichter gute Noten als Schüler normaler Gymnasien, nur weil sie in einer Schnellläuferklasse sind. (p < .01)</i>	1,89	1,50	1,62
28j	<i>In Schnellläuferklassen werden härtere Bewertungsmaßstäbe angelegt als in normalen Gymnasialklassen. (p < .01)</i>	2,93	2,50	2,67
Bildungsnähe				
28g	Die Schnellläuferklassen werden vorwiegend von Schülern aus sozial starken bzw. bildungsnahen Elternhäusern besucht.	3,56	3,35	3,47
Gesamteinschätzung des Schulversuchs				
28l	<i>Ich bin heute ein Befürworter des Schulversuches. (p < .01)</i>	2,80	3,93	3,24

Ein Vergleich des Antwortverhaltens der drei Lehrergruppen zeigt deutlich, dass die Lehrer der LPK-Schulen ihren Schulversuch in allen Dimensionen am positivsten beurteilen, sich also am stärksten mit ihm identifizieren. Die Lehrer, die an Schulen ohne Schulversuch arbeiten, schätzen den LPK-Versuch in allen Bereichen vergleichsweise am negativsten ein. Betrachtet man jedoch die Abweichungen der errechneten Mittelwerte von den theoretischen, so kann man sagen, dass insgesamt der Schulversuch sehr positiv bewertet wird, z. B. hinsichtlich der Leistungsförderung und des Leistungsvermögens der LPK-Schüler, da die Mittelwerte hier in vielen Bereichen größer als drei sind. Der Schulversuch wird von allen Lehrern als besonders geeignet bewertet, um leistungsstarke Schüler zu fördern (besonders im Bereich des kognitiven Lernens). Es herrscht außerdem das durchweg positive Bild, dass LPK-Schüler leistungsfähiger als reguläre Gymnasialschüler sind.

Betrachtet man nun die Dimensionen detailliert, kann man weitere aussagekräftige Ergebnisse finden.

LPK-Lehrer schätzen hinsichtlich der **Lernbedingungen** ihren Schulversuch statistisch bedeutsam als am günstigsten dafür ein, leistungsstarke Schüler zu fördern. Erstaunlich hierbei ist allerdings, dass die Unterschiede zwischen den drei Lehrergruppen im Bereich des kognitiven Lernens nicht signifikant sind, sondern nur im sozialen, praktischen und musisch/künstlerischen Lernen. Die LPK-Lehrer betrachten offenbar die Förderung der kognitiven Leistung der Schüler als keine besonders hervorstechende Eigenschaft von LPK. Die Ausprägungen der Items hinsichtlich der Lernbedingungen werden in der nächsten Abbildung verdeutlicht (Abb. 38).

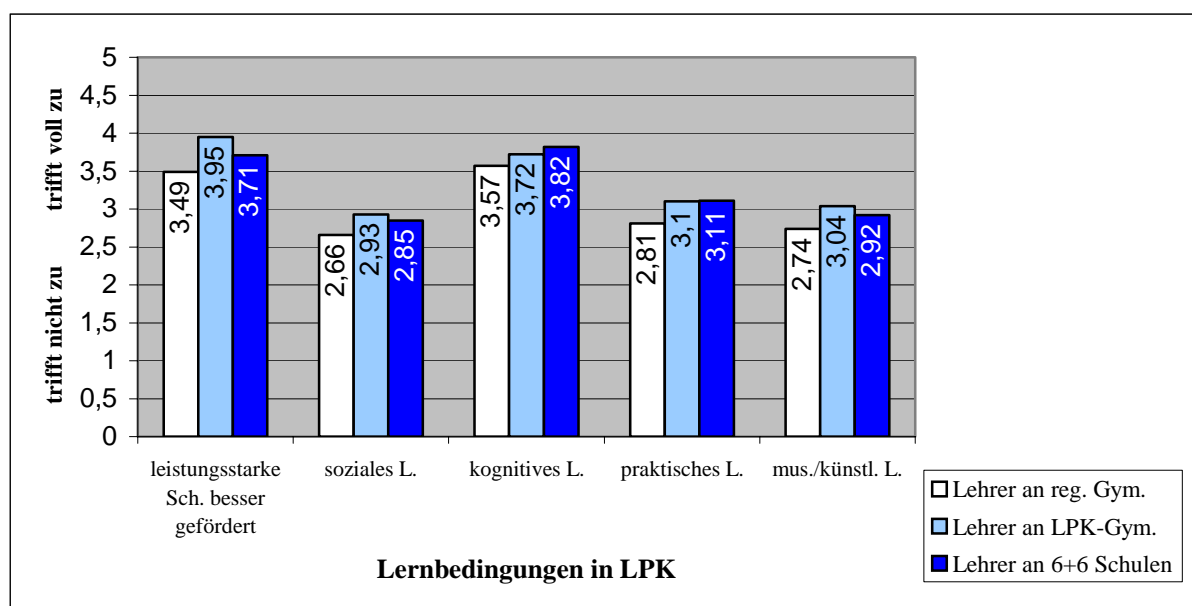


Abb. 38: Einschätzung der Lernbedingungen in den LPK

Die Lehrer, die an Schulen ohne Schulversuch arbeiten, beurteilen das **Klassenklima** in den LPK am negativsten. Gründe dafür sind vermutlich in dem erhöhten Leistungsdruck und Kon-

kurrenzkampf, der ihrer Meinung nach in den LPK herrscht, zu finden. Aber auch die Mittelwerte der Antworten zu beiden Items liegen im Gesamtdurchschnitt deutlich höher als der theoretische Mittelwert. Dass der Besuch einer LPK nach Meinung der Lehrer arrogante Verhaltensweisen fördere oder dass LPK-Schüler als mit besonderen sozialen Eigenschaften ausgezeichnet gelten könnten, zeigen die Ergebnisse nicht. Beide Items werden zwar wieder von LPK-Lehrern am günstigsten für die LPK-Schüler beantwortet, doch sind die Mittelwerte der Gesamtstichprobe hierbei kleiner als der theoretische Mittelwert, werden also im Durchschnitt von den Lehrern überwiegend abgelehnt. Die Mittelwerte der einzelnen Items, die das Klassenklima erfassen, sind in der folgenden Abbildung (Abb. 39) noch einmal veranschaulicht.

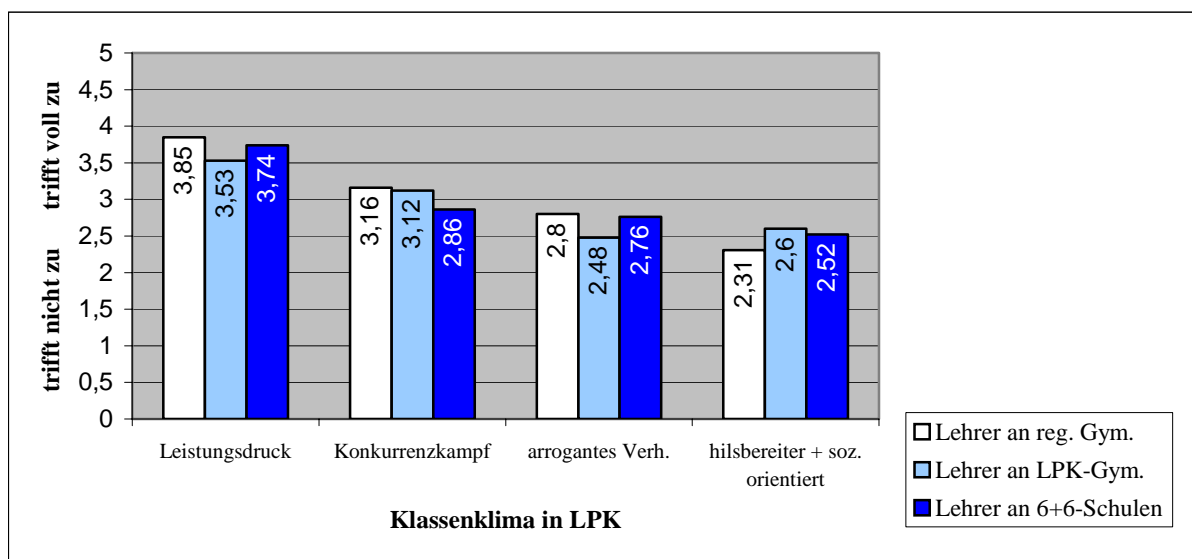


Abb. 39: Einschätzung des Klassenklimas in LPK

Hinsichtlich des **Leistungsvermögens** der LPK-Schüler ist sehr deutlich feststellbar, dass die Schüler, die an dem Besuch partizipieren, von den Lehrern als leistungsfähiger eingeschätzt werden als Schüler, die reguläre Gymnasien besuchen. Das ist aufgrund des Aufnahmeverfahrens für LPK nicht überraschend. Aber auch hier wird deutlich, dass die Lehrer, die LPK unterrichten, „ihren“ Schulversuch als besonders positiv beurteilen. Sie stimmen dem Item statistisch bedeutsam häufiger zu als Lehrer regulärer Gymnasien oder an 6+6-Schulen.

Hinsichtlich des Items, das in die Dimension **Schule und Freizeit** eingeordnet werden kann, bestehen statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehrern an LPK-Gymnasien und den anderen beiden Vergleichsgruppen. LPK-Lehrer lehnen sehr deutlich ab, dass die Schüler der LPK weniger Zeit neben der Schule haben sollen, um ihre persönlichen Interessen verfolgen zu können. Die Mittelwerte der anderen beiden Gruppen bewegen sich nahe dem theoretischen Mittelwert.

Hier bestehen aber deutliche Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft, die an LPK-Gymnasien unterrichtet (Abb. 40). Lehrer, die in den LPK unterrichten, zeigen eine noch deutlichere Ablehnung dieser Aussage als Lehrer, die in keiner LPK unterrichten.

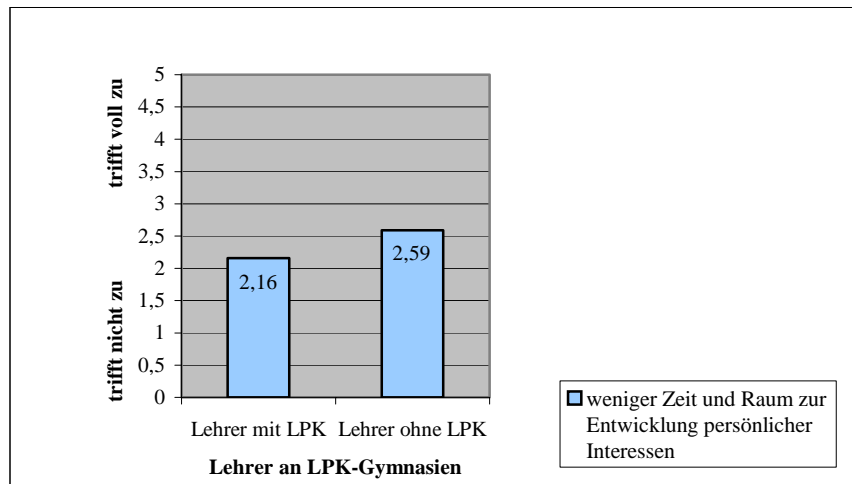


Abb. 40: Differenzen in den Einstellungen der Lehrer an LPK-Gymnasien

Alle Lehrer zeigen deutlich negative Antworttendenzen in der Dimension **Leistungsbeurteilung**. Diese bestehen sowohl hinsichtlich der Aussage, dass die LPK-Schüler leichter gute Noten bekommen, als auch hinsichtlich des Items, dass an LPK härtere Bewertungsmaßstäbe angelegt werden. Auch hierbei ist das Antwortverhalten der Lehrer an LPK deutlich verschieden von der restlichen Lehrerschaft. LPK-Lehrer beurteilen beide Items überzufällig negativer, während also die Lehrer insgesamt nicht der Meinung sind, dass sich die Beurteilung der Leistung der LPK-Schüler von der anderer Schüler unterscheidet, vertreten LPK-Lehrer diese Meinung sogar noch etwas vehementer.

Es herrscht unter allen Lehrern Übereinstimmung im Hinblick auf die Aussage, dass die am LPK-Versuch partizipierenden Schüler aus **Elternhäusern** mit hohem kulturellen Kapital kommen. Die Mittelwerte liegen in allen Teilstichproben deutlich über dem theoretischen Mittelwert.

Hinsichtlich der Betrachtung der **Gesamteinschätzung** der Schulversuche identifizieren sich die LPK-Lehrer mit „ihrem“ Schulversuch am meisten und beurteilen ihn am positivsten. Der Mittelwert der Lehrer regulärer Gymnasien liegt leicht unter dem theoretischen Durchschnittswert. Sie sind dem Schulversuch gegenüber eher ablehnend eingestellt (Abb. 41).

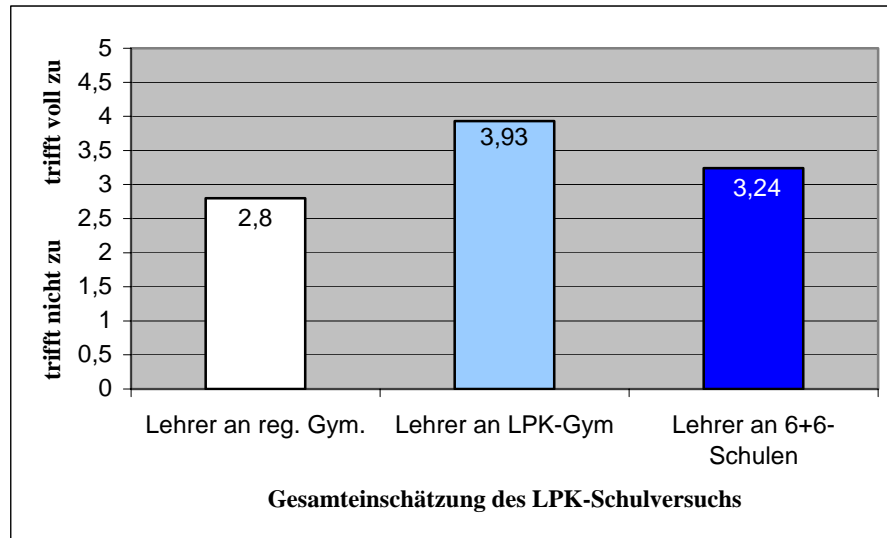


Abb. 41: Gesamtbeurteilung des LPK-Schulversuchs

Jedoch gibt es hier auch innerhalb der Lehrerschaft an LPK-Gymnasien signifikante Differenzen. Die Beurteilung des Schulversuches fällt bei Lehrern, die in den LPK unterrichten, deutlich positiver aus (Abb. 42).

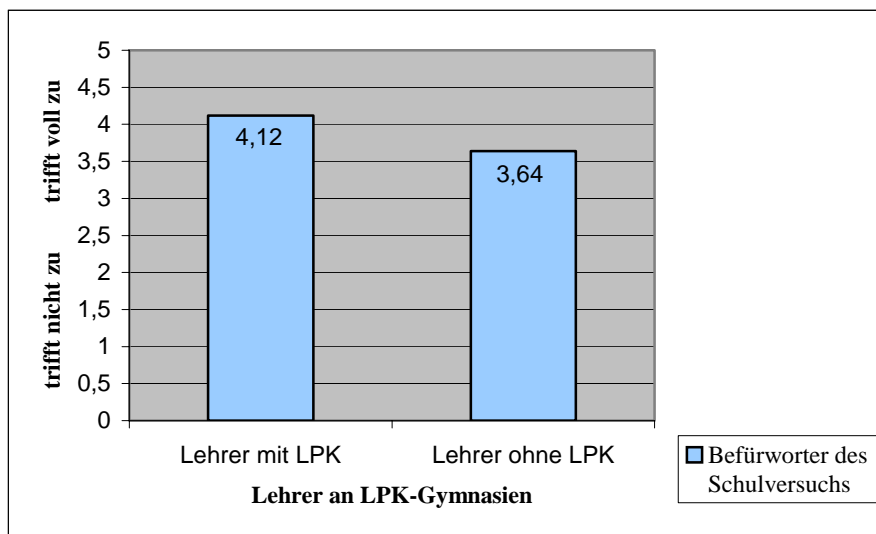


Abb. 42: Beurteilung des Schulversuchs innerhalb der Lehrerschaft an LPK-Gymnasien

6.3.2.2 Die Einschätzung des 6+6-Schulversuchs

Auch den 6+6-Schulversuch sollten alle Lehrer in den gleichen Dimensionen einschätzen wie den LPK-Modellversuch. Die Mittelwerte der Antworten über die drei differenzierten Lehrergruppen gibt die folgende Tabelle wieder (Tab. 48).

Tab. 48: Einschätzung des 6+6-Modellversuchs

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
Lernbedingungen				
28a	<i>In den Schnellläuferklassen werden leistungsstarke Schüler besser gefördert als in den normalen Gymnasialklassen. (p < .01)</i>	3,20	3,53	3,63
28k_1	Schnellläuferklassen bieten im Vergleich zu regulären Gymnasialklassen <i>bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im sozialen Lernen. (p < .01)</i>	2,66	2,68	2,98
28k_2	<i>... bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im kognitiven Lernen. (p < .05)</i>	3,49	3,49	3,76
28k_3	<i>... bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im praktischen Lernen. (p < .01)</i>	2,77	2,83	3,15
28k_4	<i>... bessere Leistungsanreize für begabte Schüler im musisch/künstlerischen Lernen. (p < .05)</i>	2,71	2,71	2,95
Klassenklima				
28b	In den Schnellläuferklassen herrscht mehr Leistungsdruck als in regulären Gymnasialklassen.	3,66	3,63	3,56
28c	In den Schnellläuferklassen gibt es mehr Konkurrenzkampf als in regulären Gymnasialklassen.	2,94	3,05	2,83
28d	Schnellläuferklassen fördern arrogantes Verhalten der Schüler.	2,71	2,47	2,69
28f	<i>Schüler in den Schnellläuferklassen sind hilfsbereiter und stärker sozial orientiert als Schüler in regulären Gymnasialklassen. (p < .05)</i>	2,32	2,45	2,58
Leistungsvermögen				
28e	<i>Schnellläuferschüler sind leistungsfähiger als reguläre Gymnasialschüler. (p < .01)</i>	3,06	3,45	3,18
Schule und Freizeit				
28h	<i>Schülern von Schnellläuferklassen bleibt weniger Raum und Zeit zur Entwicklung persönlicher Interessen als Schülern regulärer Gymnasialklassen. (p < .05)</i>	3,06	2,59	3,14
Leistungsbeurteilung				
28i	<i>Schüler in Schnellläuferklassen erhalten leichter gute Noten als Schüler normaler Gymnasien, nur weil sie in einer Schnellläuferklasse sind. (p < .01)</i>	1,88	1,62	1,59
28j	In Schnellläuferklassen werden härtere Bewertungsmaßstäbe angelegt als in normalen Gymnasialklassen.	2,83	2,89	2,57
Bildungsnähe				
28g	Die Schnellläuferklassen werden vorwiegend von Schülern aus sozial starken bzw. bildungsnahen Elternhäusern besucht.	3,35	3,29	3,45
Gesamteinschätzung des Schulversuchs				
28l	<i>Ich bin heute ein Befürworter des Schulversuches. (p < .01)</i>	2,77	3,00	3,36

Die starke Identifizierung mit dem eigenen Schulversuch ist bei den 6+6-Lehrern ebenfalls deutlich sichtbar, wenn auch in einigen Bereichen von der Einschätzung der LPK-Lehrer über deren Versuch abweichend.

Die Einschätzung der **Lernbedingungen** ist tendenziell zwischen den drei Lehrergruppen vergleichbar mit der Beurteilung des LPK-Modellversuchs. Die 6+6-Lehrer gehen ebenfalls am ehesten davon aus, dass mit ihrem Versuch leistungsstarke Schüler am besten gefördert werden. Die Ausprägung ist deutlich, aber weniger stark als die LPK-Lehrer dieses für ihren Versuch einschätzen. Die Lehrer regulärer Gymnasien beurteilen die Förderung in 6+6-Klassen weniger positiv als für die LPK. Auch über die gesamte Stichprobe ist das Antwortverhalten der Lehrer an regulären Gymnasien durchweg zurückhaltender als für den LPK-Versuch. Die Einschätzungen der LPK-Lehrer fallen etwas negativer aus als die 6+6-Lehrer den LPK-Versuch beurteilt haben. Die nächste Abbildung (Abb. 43) veranschaulicht die Einschätzung der Lernbedingungen in den 6+6-Klassen vergleichend über die drei Lehrergruppen

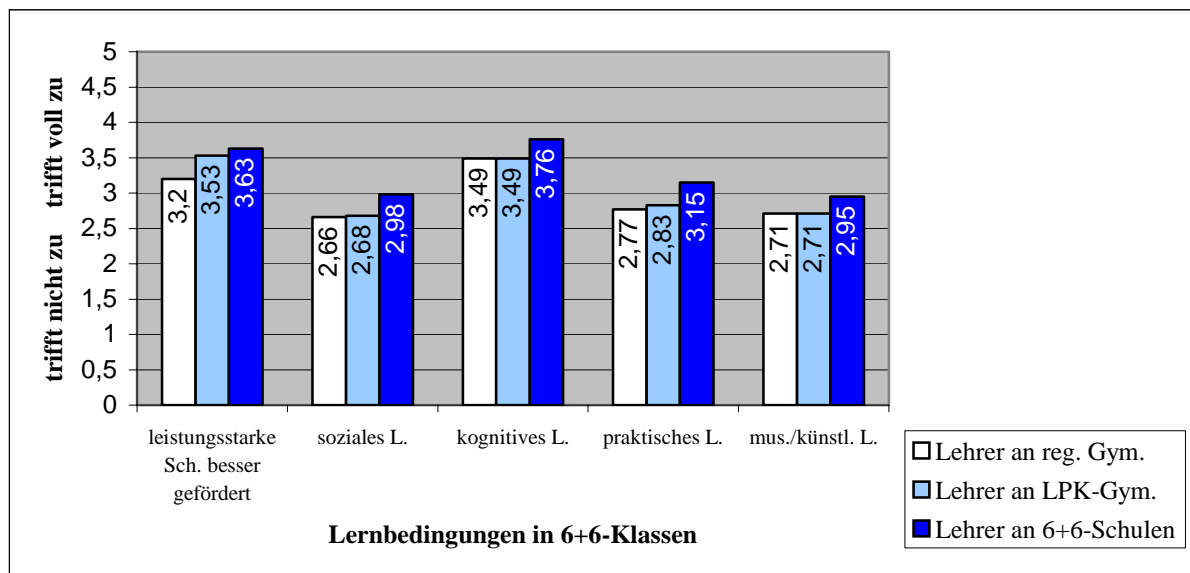


Abb. 43: Einschätzung der Lernbedingungen in den 6+6-Klassen

Das **Klima** in den 6+6-Klassen beurteilen sowohl die 6+6-Lehrer als auch die Lehrer an regulären Gymnasien etwas positiver als für die LPK. Demnach herrschten hier vergleichsweise etwas weniger hoher Leistungsdruck und Konkurrenzkampf. Dennoch wird der Leistungsdruck deutlich höher als in regulären Gymnasialklassen eingeschätzt, da der theoretische Mittelwert über alle Lehrer deutlich größer als drei ist. Weiter konnte auch hier nicht gezeigt werden, dass der Schulversuch nach Einschätzung der Lehrer ein arrogantes Verhalten der Schüler fördert oder das 6+6-Schüler sich als besonders sozialkompetent erweisen. Die Antworten hinsichtlich der Items werden ebenfalls überwiegend abgelehnt. In der nächsten Abbildung (Abb. 44) sind die Mittelwerte der Antworten zu den Items graphisch dargestellt.

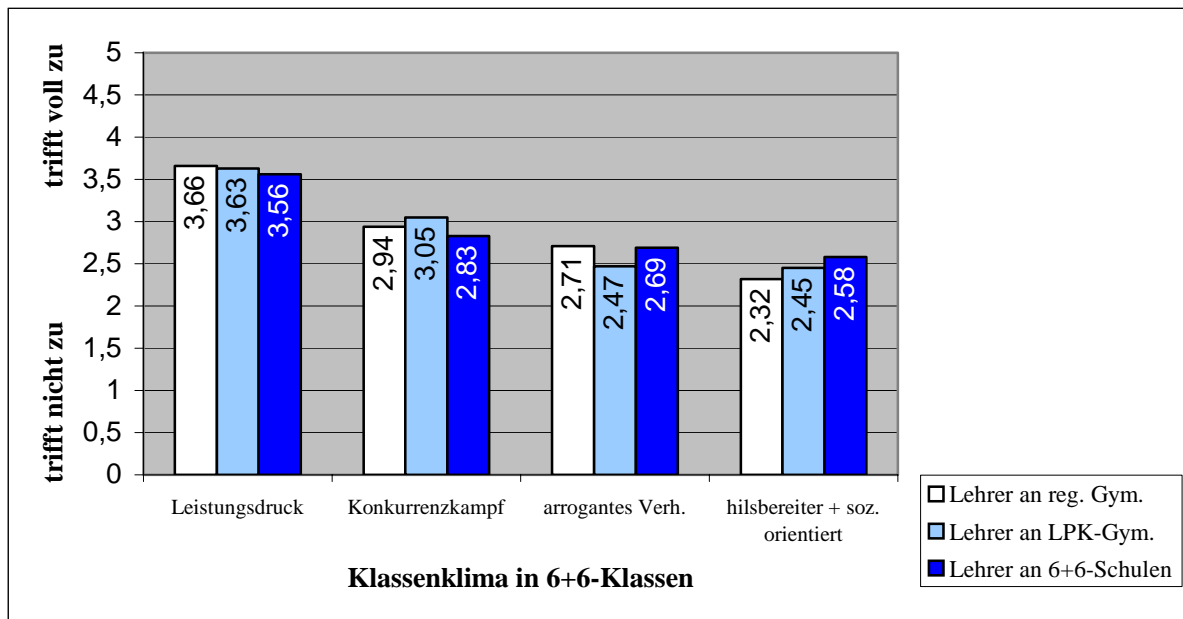


Abb. 44: Einschätzung des Klassenklimas in den 6+6-Klassen

Das **Leistungsvermögen** der 6+6-Schüler wird wider Erwarten von den LPK-Lehrern am positivsten eingeschätzt. Insgesamt werden die 6+6-Schüler aber über alle Lehrergruppen hinweg als weniger leistungsstark beurteilt als die LPK-Schüler.

Hinsichtlich der **zeitlichen Beanspruchung** der 6+6-Schüler bestehen nahezu keine Differenzen verglichen mit der Einschätzung der LPK-Schüler.

Zwischen den 6+6-Schülern und regulären Gymnasialschülern besteht nach Meinung der Lehrer kein Unterschied hinsichtlich der Maßstäbe, nach denen **Noten** vergeben werden. Dieses deckt sich mit der Einschätzung dieser Dimension in den LPK.

Es besteht aber ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Lehrern, die an 6+6-Schulen in den Schulversuchsklassen unterrichten und denen, die das nicht tun. Erstere halten es eher für unwahrscheinlich ($p < .01$), dass Schulversuchsschüler leichter gute Noten bekommen ($MW = 1,38$), im Unterschied zu ihren Kollegen, die nicht in einer 6+6-Klasse unterrichten ($MW = 1,77$).

Ebenso wie für die LPK stimmen alle Lehrer durchgängig der Überlegung zu, dass die 6+6-Schüler eher aus **bildungsnahen und sozial starken Elternhäusern** stammen. Allerdings sind auch hier die Werte wieder etwas vermindert positiv. Statistisch bedeutende Unterschiede ($p < .01$) sind innerhalb der 6+6-Lehrerschaft zu beobachten. Die Lehrer der 6+6-Klassen teilen die Meinung weniger deutlicher ($MW = 3,28$) als Lehrer, die zwar an 6+6-Schulen, aber nicht in den Schulversuchsklassen unterrichten ($MW = 3,57$).

Auch in der **Gesamtbeurteilung** des 6+6-Modells wird die starke Identifikation mit dem eigenen Schulversuch deutlich. Die Lehrer an 6+6-Schulen beurteilen ihren eigenen Schuler-

such am positivsten, jedoch weniger ausgeprägt als die LPK-Lehrer ihren eigenen Versuch. Die Sichtweisen der LPK-Lehrer und der Lehrer an regulären Gymnasien sind weniger zustimmend für den 6+6-Versuch als für das LPK-Modell. Die nächste Abbildung verdeutlicht diesen Sachverhalt vergleichend für beide Schulversuche (Abb. 45).

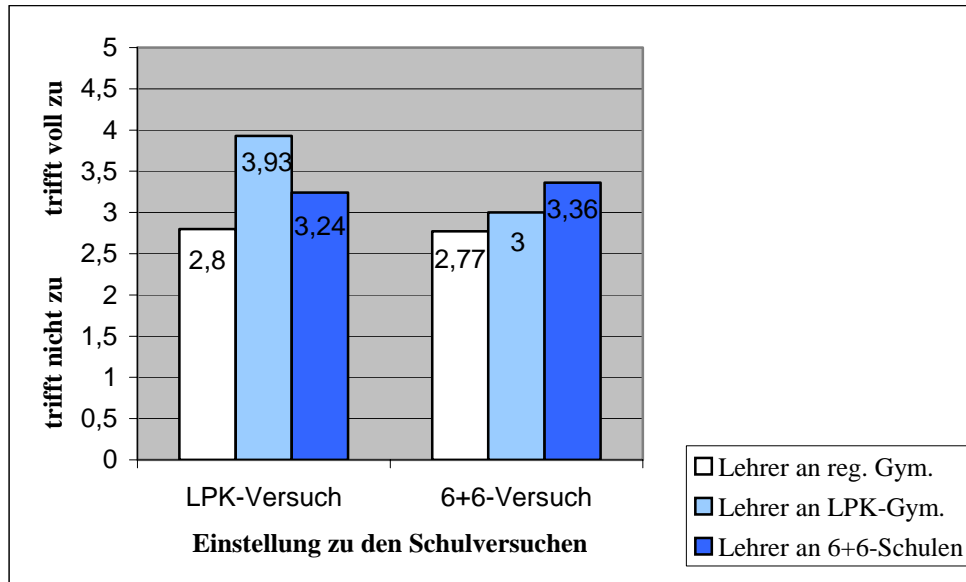


Abb. 45: Gesamtbeurteilung der Modellversuche LPK und 6+6

6.3.2.3 Gesamtsichtweisen auf die Modellversuche

Mit dem Fragenkomplex 29 sollten fünf verschiedene Aussagen, die zu den Schulversuchsklassen aufgeführt wurden, vergleichend zwischen LPK und 6+6 betrachtet werden. Die Mittelwerte der Einschätzung der Items sind in den folgenden beiden Abbildungen (Abb. 46 und Abb. 47) dargestellt.

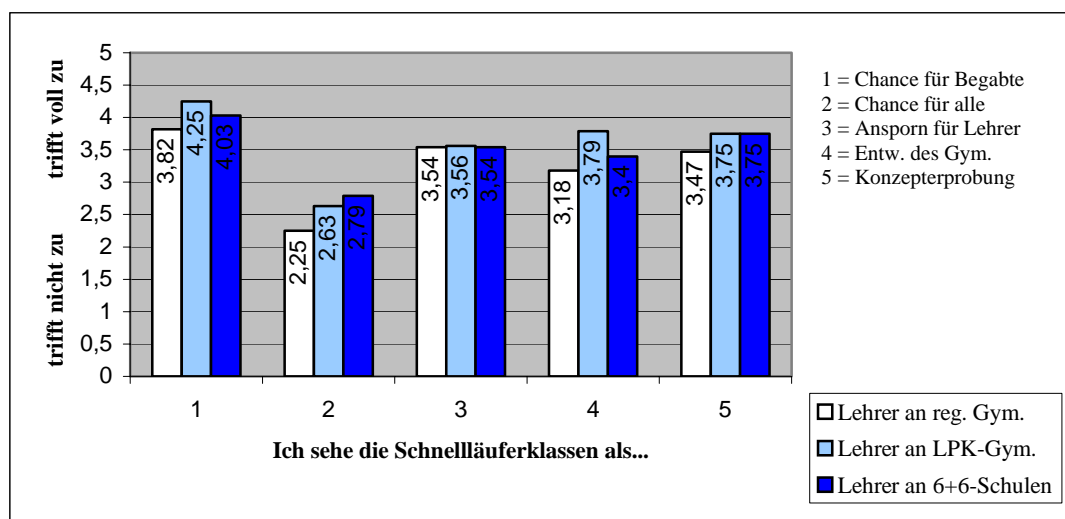


Abb. 46: Sichtweisen auf den LPK-Versuch

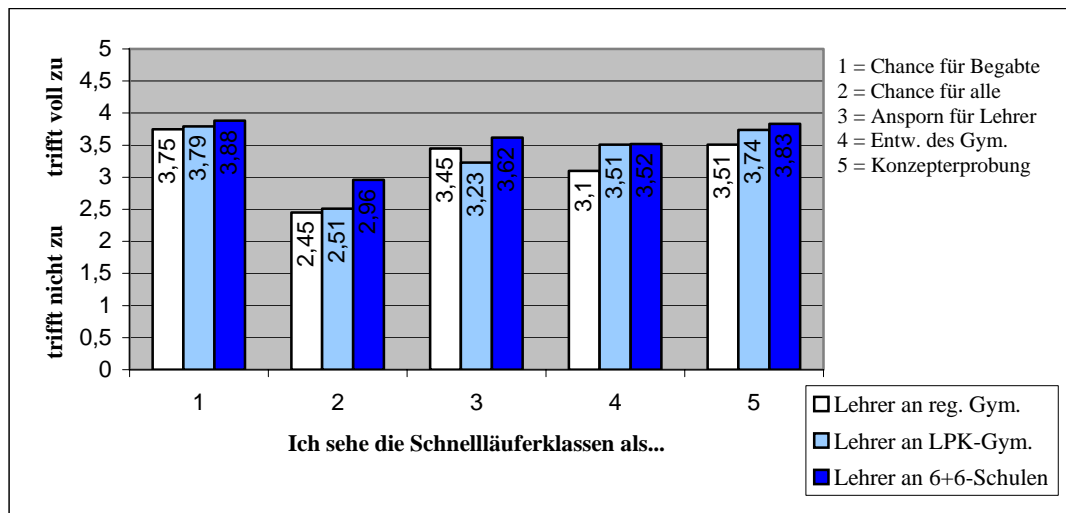


Abb. 47: Sichtweisen auf den 6+6-Versuch

Betrachtet man die Versuche gemeinsam, so wird deutlich, dass diese besonders vorteilhaft beurteilt werden hinsichtlich der Chance zu Förderung begabter Schüler, als berufliche Herausforderung für die unterrichtenden Lehrer, als Weiterentwicklung des Gymnasiums sowie als Möglichkeit, unterschiedliche Bildungskomplexe zu erproben. Nur als Chance für alle Schüler werden die Schulversuche nicht eingeschätzt.

Fokussiert man den LPK-Versuch, so gibt es statistisch bedeutsame unterschiedliche Sichtweisen. Die Lehrer der LPK-Gymnasien sehen die Stärken des Modellversuchs am ehesten in der Förderung von Begabung sowie der Weiterentwicklung des Gymnasiums, was die Ergebnisse des vorherigen Abschnittes noch einmal bekräftigt. Die berufliche Herausforderung, die das Unterrichten in den Modellklassen mit sich bringt, wird von allen Lehrern ähnlich beurteilt. Die Lehrer an regulären Gymnasien sehen in dem LPK-Versuch am deutlichsten eine Schieflage der sozialen Gerechtigkeit des Bildungsangebotes, da sie das zweite Item deutlich negativer als die anderen beiden Lehrergruppen einschätzen.

Demgegenüber ist die Einschätzung des 6+6-Versuchs leicht different. Die Itemaussagen gehen insgesamt etwas weniger deutlich in den positiven Bereich. Alle Lehrer schätzen den Schulversuch gleichermaßen als Chance für begabte Schüler ein. Eine berufliche Herausforderung sehen die LPK-Lehrer in diesem Schulversuch weniger deutlich als in ihrem eigenen. Sowohl LPK- als auch 6+6-Lehrer sehen den Versuch gleichermaßen als Weiterentwicklung des Gymnasiums und unterscheiden sich damit signifikant von den Lehrern an regulären Gymnasien.

6.3.2.4 Folgen der Einrichtung von Schnellläuferklassen

Die Itematterie zur Einschätzung der Konsequenzen, die die Einrichtung von Schnellläuferklassen haben können, ist ebenfalls angelehnt an den FEES-L (KAISER 1996). In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte des Antwortverhaltens für jedes Item vergleichend zwischen den drei Lehrergruppen aufgeführt (Tab. 49).

Tab. 49: Einschätzung der Folgen der Einrichtung von Schnellläuferklassen

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
30a	<i>die Anregung durch die guten Schüler fehlt (p <.01)</i>	3,15	2,44	2,98
30b	es ist förderlich, nicht mehr an den Leistungsstärksten gemessen zu werden	2,12	2,10	2,22
30c	Elitenförderung	3,51	3,38	3,35
30d	<i>neue Spitzen in normalen Klassen (p <.01)</i>	3,58	3,20	3,44
30e	<i>Vorteil für Standortsicherung der Schulen (p <.01)</i>	3,32	3,69	3,80
30f	<i>Schulversuchsklassen haben eigentliches Gymnasialniveau (p <.01)</i>	3,22	3,69	3,61
30g	Leistungsgesellschaft braucht Eliten	3,97	4,15	4,16
30h	<i>Gymnasium wird zur Zweiklassengesellschaft (p <.01)</i>	3,11	2,19	2,60

Die Lehrer aller drei Profile betrachten die Einrichtung von Schnellläuferklassen deutlich als Elitenförderung, was sich bereits in der Einschätzung der Schulversuche als „Chance speziell für begabte Schüler“ deutlich wurde. Somit spiegelt sich in den Meinungen der Lehrerschaft das bildungspolitische vordergründige Ziel der Schulzeitverkürzung nicht wider. Die positive Antworttendenz bei dem Item „Elitenförderung“ lässt darauf schließen, dass der Begriff „Elite“ nicht negativ konnotiert ist. Diese Annahme wird auch gestützt durch die sehr hohe Zustimmung aller Lehrer zu der Aussage, dass eine Leistungsgesellschaft Eliten brauche.

Darüber hinaus sehen die Lehrkräfte die Schulversuche sehr klar als Standortsicherungsfaktor für die teilnehmenden Schulen. Das wurde auch in vielen Gesprächen deutlich, die wir während der Untersuchungszeit mit Lehrern und Eltern führten. Die momentan für viele Schulen prekäre Lage hinsichtlich der sinkenden Schülerzahlen im Land Brandenburg kann ein starker Grund für dieses Ergebnis sein.

Die überwiegend zustimmende Einschätzung aller Lehrer zu der Aussage, dass die Schüler in den Schnellläuferklassen das eigentliche Gymnasialniveau hätten, betätigt noch einmal die Ergebnisse aus den vorherigen Abschnitten.

Allerdings zeigen sich auch deutliche Differenzen zwischen den drei Gruppen. Die Lehrer an regulären Gymnasien beklagen die fehlende Anregung durch die Abschöpfung der guten Schüler. Dennoch sind alle Lehrer überwiegend der Meinung, dass dadurch auch die Chance einer neuen Spitzenbildung in den anderen Klassen besteht.

Ein weiterer signifikanter Unterschied zwischen den drei Lehrergruppen besteht in der Befürchtung, die Einrichtung von Schnellläuferklassen würde das Gymnasium zur Zweiklassen-

gesellschaft machen. Lehrer, die an den Schulversuchsklassen unterrichten, sehen diese Gefahr nicht, Lehrer an den regulären Gymnasien hingegen sehr deutlich.

Innerhalb des Lehrerkollegiums an LPK-Gymnasien gibt es statistisch signifikante Differenzen ($p < .05$) hinsichtlich der Einschätzung der Schnellläuferklassen als Elitenförderung. Lehrer, die nicht in den Schulversuchsklassen arbeiten, sehen diesen Aspekt deutlich ausgeprägter ($MW = 3,58$) als ihre Kollegen, die in den LPK unterrichten ($MW = 3,24$).

Auch die Aussagen innerhalb der Lehrerschaft an 6+6-Schulen unterscheiden sich in einigen Punkten, die in der folgenden Tabelle aufgeführt sind (Tab. 50). Lehrer, die nicht in den 6+6-Klassen unterrichten, sehen z. B. die Gefahr viel stärker, dass in den regulären Klassen die Anregung durch die guten Schüler fehlt.

Tab. 50: Einschätzung der Folgen der Einrichtung von Schnellläuferklassen innerhalb der 6+6-Lehrer

Nr. des Items	Folgen der Einrichtung von Schnellläuferklassen	Häufigkeiten in %	
		Lehrer mit 6+6	Lehrer ohne 6+6
30a	<i>die Anregung durch die guten Schüler fehlt</i> ($p < .05$)	2,74	3,14
30b	<i>es ist förderlich, nicht mehr an den Leistungsstärksten gemessen zu werden</i> ($p < .05$)	2,04	2,35
30e	<i>Vorteil für Standortsicherung der Schulen</i> ($p < .05$)	4,03	3,64

6.3.3 SCHULZEITVERKÜRZUNG - PRO UND CONTRA

Im folgenden Themengebiet werden die Ergebnisse hinsichtlich der Befragung der Lehrkräfte zur generellen Dauer der Schulzeit für Gymnasiasten und ihrem favorisierten Gymnasialmodell für das Bundesland Brandenburg dargestellt. Darüber hinaus sollten sie Argumente für und gegen eine Schulzeitverkürzung beurteilen sowie entscheiden, ob sie eine eventuelle Schulzeitverkürzung von gewissen Voraussetzungen abhängig machen würden.

6.3.3.1 Gymnasialmodelle

6.3.3.1.1 Generelle Schulzeit

Die folgende Grafik (Abb. 48) veranschaulicht, dass die favorisierte Dauer bis zum Ablegen des Abiturs bei allen Lehrern die zwölfjährige Schulzeit ist. Nur ein geringer Prozentsatz an Lehrern hält noch an der 13-jährigen Schulzeit fest. Die Lehrer an den Versuchsschulen nennen etwas häufiger die Möglichkeit der Schulzeitverkürzung nur für Begabte. Besonders stark ist diese Tendenz bei den Lehrern an LPK-Gymnasien.

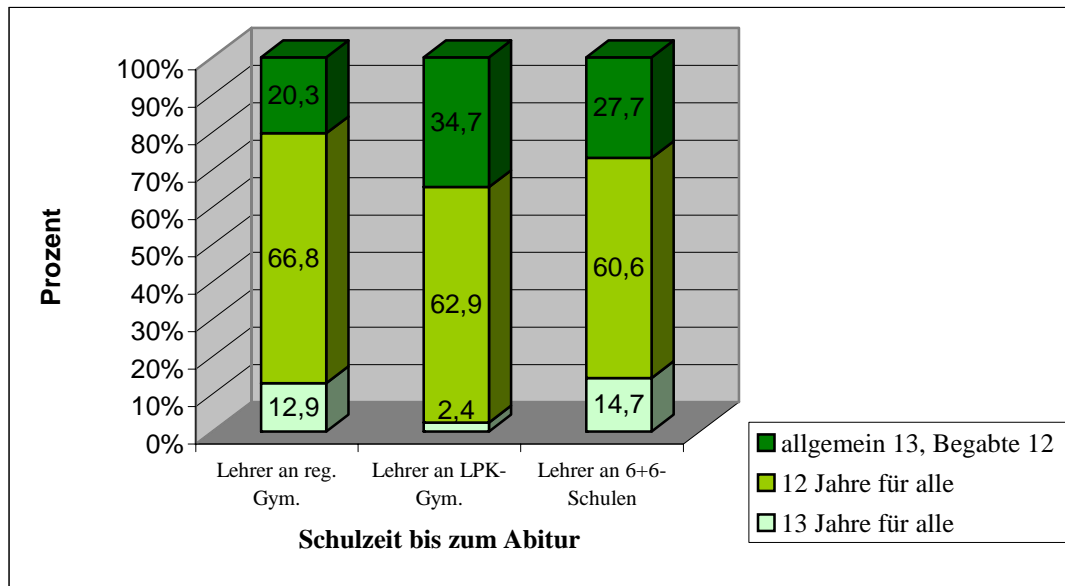


Abb. 48: generelle Schulzeitdauer bis zum Abitur

Unterschiede gibt es innerhalb der Lehrerschaft an den LPK-Schulen: Lehrer, die nicht in einer LPK unterrichten, tendieren statistisch bedeutsam häufiger dazu, die 13-jährige Schulzeit zu bevorzugen (13,7 %). Von den Lehrern, die in den LPK unterrichten, schätzen nur 2,4 % die 13-jährige Schulzeit als die beste ein.

Auch innerhalb der Kollegien an den 6+6-Schulen gibt es signifikante Unterschiede (Tab. 51): Über drei Viertel der Lehrer, die in keiner Versuchsklasse unterrichten, bevorzugen die generelle Schulzeitverkürzung auf zwölf Schuljahre. Lehrer, die in den 6+6-Klassen unterrichten, präferieren dagegen sehr viel häufiger die Schulzeitverkürzung nur für begabte Schüler.

Tab. 51: Differenzen hinsichtlich der Einstellung zur Schulzeit bis zum Abitur innerhalb der Lehrer an 6+6-Schulen

Schulzeit bis zum Abitur	Häufigkeiten in %	
	Lehrer mit 6+6	Lehrer ohne 6+6
13 Schuljahre für alle	11,7	8,6
Verkürzung auf 12 Schuljahre für alle	60,6	76,4
allgemein 13 Schuljahre, für Begabte 12 Schuljahre	27,7	15

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Brandenburger Lehrer überwiegend für eine Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre votieren und Lehrer, die in den Schulversuchsklassen unterrichten, deutlich häufiger dazu tendieren, sich für eine Schulzeitverkürzung ausschließlich für leistungsstarke Schüler auszusprechen.

6.3.3.1.2 *Gymnasialmodelle für Brandenburg*

Die Itemvorgaben nach denen die Lehrkräfte entscheiden sollten, welches Gymnasialmodell sie für das Land Brandenburg bevorzugen würden, beinhalteten nur die bildungspolitisch wahrscheinlichen Optionen für mögliche Gymnasialformen. Die untere Abbildung (Abb. 49) verdeutlicht, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz der Lehrer an der bisherigen Gymnasialform – Übergang auf das Gymnasium nach der siebten Klasse sowie eine 13-jährige Schulzeit – festhalten will.

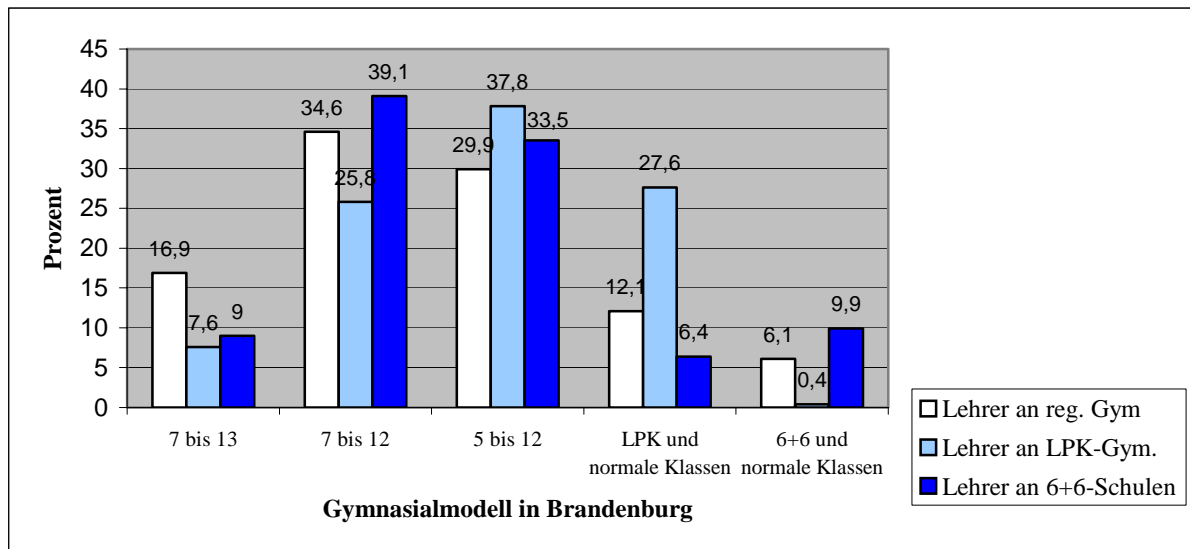


Abb. 49: Gymnasialmodelle für das Land Brandenburg (fehlende zu 100 % = andere Modelle)

Auch die dauerhafte Möglichkeit, das Abitur abzulegen unter Beibehaltung der Schnellläuferklassen als verstetigte Form, wird nur von einem geringen Teil der Lehrerschaft favorisiert. Für eine Aufrechterhaltung der Modellversuche innerhalb der normalen Gymnasialstrukturen sprechen sich v. a. die Lehrer an den Schulen häufiger aus, in denen Schnellläuferklassen eingerichtet sind. Die zwölfjährige Schulzeit ist auch für Brandenburg das bevorzugte Schulmodell. Dabei ist nicht eindeutig, ab welchem Schuljahr die Schüler auf das Gymnasium wechseln sollen. Lehrer an regulären Gymnasien und Lehrer an 6+6-Schulen geben häufiger den Zugang nach dem sechsten Schuljahr an als nach dem vierten. Lehrer an LPK-Schulen stimmen häufiger einem Gymnasium von der fünften bis zur zwölften Klasse zu, sicherlich aufgrund positiver Erfahrungen mit dem Schulversuch.

Innerhalb der Schulversuchsschulen bestehen Differenzen in den Ansichten darüber, welche Gymnasialform für Brandenburg die beste ist. Nahezu ein Drittel der Lehrer, die in den LPK-Klassen unterrichten, möchten die Differenzierung des Gymnasialsystems mit gesonderten LPK verstetigt wissen, 40,3 % möchten die LPK-Klassen als Normalform einführen. Unter den Lehrern an LPK-Gymnasien, die nicht in einer Schnellläuferklasse unterrichten, gibt es mehr Lehrer, die die 13-jährige Schulzeit beibehalten wollen. Die meisten sprechen sich allerdings auch für eine Gymnasialzeit von Klasse fünf bis zwölf aus (Tab. 52).

Auch die Lehrer, der 6+6-Klassen, wollen häufiger als ihre Kollegen, die in keiner 6+6-Klasse unterrichten, eine dauerhafte Etablierung ihres Schulversuchs neben dem regulären Modell von Klasse sieben bis dreizehn. Darüber hinaus sprechen sie sich insgesamt weniger häufig als ihre Kollegen für eine Gymnasialform mit zwölf Schuljahren. Diese sind zu 44,3 % für eine Einführung des 6+6-Modells als normale Gymnasialform (Tab. 53).

Tab. 52: favorisierte Gymnasialformen für Brandenburg unter den Lehrer an LPK-Gymnasien (fehlende zu 100 % = andere Modelle)

Gymnasialmodell in Brandenburg	Häufigkeiten in %	
	Lehrer mit LPK	Lehrer ohne LPK
Gymnasium von Klasse 7 bis 13	4,8	10,9
Gymnasium von Klasse 7 bis 12	22,6	29,7
Gymnasium von Klasse 5 bis 12	40,3	34,7
Leistungsprofilklassen (Klasse 5 bis 12) kombiniert mit normalen Gymnasialklassen (Klasse 7 bis 13)	32,3	21,8
6+6 kombiniert mit normalen Gymnasialklassen (Klasse 7 bis 13)	0	1,0

Tab. 53: favorisierte Gymnasialformen für Brandenburg unter den Lehrer an 6+6-Schulen (fehlende zu 100 % = andere Modelle)

Gymnasialmodell in Brandenburg	Häufigkeiten in %	
	Lehrer mit 6+6	Lehrer ohne 6+6
Gymnasium von Klasse 7 bis 13	11,8	7,1
Gymnasium von Klasse 7 bis 12	31,2	44,3
Gymnasium von Klasse 5 bis 12	28,0	37,1
Leistungsprofilklassen (Klasse 5 bis 12) kombiniert mit normalen Gymnasialklassen (Klasse 7 bis 13)	6,5	6,4
6+6 kombiniert mit normalen Gymnasialklassen (Klasse 7 bis 13)	19,4	3,6

6.3.3.2 Pro und contra Schulzeitverkürzung

Im Fragenkomplex 33 des Fragebogens sollten die Lehrer verschiedene Aussagen zur Schulzeitverkürzung bewerten. Diese wurden wiederum angelehnt an den FEES-L (KAISER 1996). Zwischen den drei Lehrergruppen konnten keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im Antwortverhalten festgestellt werden, deshalb wird dieser Themenkomplex nur für die gesamte Lehrerstichprobe ausgewertet (Tab. 54).

Besonders deutlich ist die Zustimmung der Lehrerschaft dazu, dass die Schüler zu lange brauchen, bis sie Schule und Ausbildung abgeschlossen haben und dass der Unterrichtsstoff auch in kürzerer Zeit vermittelbar sei. Eine Einschätzung; ob die Schüler durch eine Schulzeitverkürzung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, wird neutral beantwortet. Eher ablehnend stehen die Lehrer den anderen Aussagen gegenüber, z. B. dass die Schulzeitverkürzung

negative Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern hat oder dass damit die soziale Ungleichheit der Bildungschancen verstärkt werden.

Tab. 54: Argumente für und gegen Schulzeitverkürzung

Nr. des Items	INHALT DES ITEMS	Mittelwerte
33a	Schüler der BRD verbringen zu viel Zeit in Schule und Ausbildung	3,39
33b	Stoff auch in 12 Schuljahren schaffbar	3,74
33c	bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt	3,03
33d	Einsparung von Lehrerstellen	2,82
33e	nimmt Jugendlichen Zeit und Raum für eine ganzheitliche Entwicklung	2,18
33f	weniger Raum für alternative Unterrichtsformen und fächerübergreifenden Unterricht	2,70
33g	Begünstigung von Elitebildung	2,57
33h	Verschärfung der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen	2,24
33i	13 Schuljahre haben sich bewährt	2,56

Jedoch sind innerhalb der Lehrerschaft an LPK-Gymnasien statistisch bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Antworttendenzen einiger Items zu finden (Tab. 55). Überzufällig häufiger als ihre Kollegen, die nicht in einer Versuchsklasse unterrichten, stimmen die Lehrer in den LPK z. B. der Aussage zu, dass der Stoff auch in zwölf Jahren Schulzeit zu schaffen sei, was vermutlich auf positive Unterrichtserfahrungen in den LPK zurückgeführt werden kann. Den anderen Aussagen zur Schulzeitverkürzung stehen die Lehrer in den LPK ablehnender gegenüber als ihre Kollegen.

Tab. 55: Vergleich der Mittelwerte der Argumente für und gegen Schulzeitverkürzung innerhalb der Lehrer an LPK-Gymnasien

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte	
		Lehrer mit LPK	Lehrer ohne LPK
33b	<i>Stoff auch in 12 Schuljahren schaffbar</i> ($p < .05$)	3,85	3,51
33f	<i>weniger Raum für alternative Unterrichtsformen und fächerübergreifenden Unterricht</i> ($p < .05$)	2,41	2,84
33g	<i>Begünstigung von Elitebildung</i> ($p < .01$)	2,29	2,76
33h	<i>Verschärfung der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen</i> ($p < .05$)	2,02	2,35

6.3.3.3 Voraussetzungen der Schulzeitverkürzung

Im folgenden Themengebiet (Fragenkomplex 34) sollten die Lehrer entscheiden, ob sie die Einführung einer Schulzeitverkürzung von bestimmten Voraussetzungen abhängig machen (Tab. 56). Sehr deutlich sprach sich der überwiegende Anteil der Lehrer dafür aus, dass die Lehrinhalte gekürzt werden sollten und der Zugang zum Gymnasium strenger geregelt wer-

den sollte. Letzteres wurde besonders von den Lehrer der LPK-Gymnasien hervorgehoben, was wiederum für gute Erfahrungen im Unterrichten von LPK-Schülern spricht. Statistisch bedeutsame Differenzen gibt es auch in der Bewertung des Punktes Ganztagsunterricht/-schule. Lehrer regulärer Gymnasien und an Gymnasien mit LPK-Versuch stehen diesem Sachverhalt tendenziell ablehnend gegenüber, wohingegen Lehrer an 6+6-Schulen der Einrichtung solcher Schul- bzw. Unterrichtsformen überwiegend positiv gegenüber stehen.

Tab. 56: Bedingungen für Schulzeitverkürzung

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
34a	„Entrümpelung“ der Lehrpläne	4,09	3,90	4,12
34b	neue Unterrichtsinhalte	3,42	3,34	3,45
34c	<i>Ganztagsunterricht/-schule</i> ($p < .01$)	2,76	2,54	3,25
34d	<i>strengerer Zugang zum Gymnasium</i> ($p < .05$)	4,09	4,39	4,02
34e	neue Unterrichtsformen	3,52	3,49	3,71

Innerhalb der Lehrer an LPK-Gymnasien zeigen sich Unterschiede ($p < .01$) in der Bewertung der Regelung des Zugangs zum gymnasialen Bildungsweg. Der Mittelwert der Antworten der Lehrer, die in den Schnellläuferklassen unterrichten liegt bei $MW = 4,39$, der ihrer Kollegen bei $MW = 3,98$.

6.3.4 LEISTUNGSFÖRDERUNG

6.3.4.1 Integrierte und gegliederte Schulsysteme

Die Items dieses Themenkomplexes sollten Einstellungen der Lehrer erfassen in Bezug zu integrierten oder gegliederten Schulformen (Tab. 57). Die frühe Aufspaltung des Schulsystems nach dem vierten Schuljahr wurde nur von Lehrern der LPK-Gymnasien positiv bewertet. Die anderen Lehrkräfte tendieren eher zu einem späteren Zugang zum Gymnasium. In den anderen Aussagen zeigten sich keine Unterschiede zwischen den drei differenzierten Lehrergruppen. Sie befürworteten eine lange gemeinsame Lernzeit bis zur Differenzierung der Schulformen, die gemeinsame Förderung aller Schüler sowie eine gute innere Differenzierung des Unterrichts. Unklarheit besteht hinsichtlich der Interpretation der letzten beiden Items. Obwohl hier zwei konträre Optionen aufgeführt werden, ist die Zustimmung zu beiden Items in allen drei Vergleichsgruppen gleich hoch.

Tab. 57: integrierte und gegliederte Schulsysteme

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
35a	<i>Vier Jahre Grundschule sind genug. Danach muss das Schulsystem gegliedert werden. (p < .05)</i>	2,93	3,26	2,73
35b	<i>In einer 6-jährigen Grundschule können unterschiedliche Begabungen besser erkannt werden als in einer 4-jährigen Grundschule. (p < .01)</i>	3,25	2,87	3,42
35c	Schulsysteme, in denen Schüler lange gemeinsam lernen, sind besonders erfolgreich.	3,50	3,48	3,69
35d	In unserem Bildungssystem darf nicht die spezielle Förderung weniger, sondern muss die Förderung möglichst aller an erster Stelle stehen.	3,70	3,64	3,87
35e	Mit Hilfe einer guten inneren Differenzierung kann man in einer Klasse sowohl schwache als auch starke Lerner fördern.	3,63	3,57	3,58
35f	Bei der Zulassung zu weiterführenden Schulen nach der Grundschule sollten nur die Leistungsfähigkeit und -willigkeit der Kinder berücksichtigt werden.	3,52	3,55	3,34
35g	Bei der Zulassung zu weiterführenden Schulen nach der Grundschule sollte neben der Leistung auch die soziale und emotionale Reife der Kinder berücksichtigt werden.	3,54	3,62	3,67

Unterschiede ($p < .05$) sind jedoch wiederum innerhalb der Lehrerschaft an LPK-Gymnasien im Hinblick auf die Bewertung der letzten Aussage des Themenkomplexes zu finden. Lehrer, die in den LPK unterrichten, stimmen ihr eher zu (MW=3,62) als Lehrer, die keine Profilklassen haben (MW = 3,29).

6.3.4.2 Methoden der Begabungsförderung

Bei den Methoden der Förderung von Leistung von Schülern unterscheidet man im Wesentlichen zwei Möglichkeiten, die in der folgenden Tabelle (Tab. 58) dargestellt sind.

Tab. 58: Methoden der Begabungsförderung

acceleration	enrichment
Beschleunigung des Lerntempos, Schnellläuferklassen, Überspringer	„Anreicherung“ des Lehrangebotes innerhalb eines gemeinsamen Rahmens

Statistisch bedeutsame Unterschiede in der Präferenz der Methoden zur Förderung besonders leistungsfähiger und -williger Schüler sind nur hinsichtlich eines Items zu finden (Tab. 59). Lehrer, die an Schulen mit Schnellläuferklassen arbeiten, sprechen sich deutlich häufiger für die Einrichtung von speziellen Klassen für schnelle Lerner aus. Das Ergebnis ist nicht überraschend, blickt man auf die hohe positive Beurteilung der Schulversuche durch diese Lehrer. Die anderen Aussagen wurden über alle drei Lehrergruppen hinweg ähnlich beantwortet. Die höchsten Zustimmungen über alle Lehrer erhielt die Einrichtung von Zusatzkursen für leistungsstarke Schüler neben dem regulären Unterrichtsangebot.

Tab. 59: Methoden der Begabungsförderung

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
37a	Besonders leistungsfähige und -willige Schüler sollten ihre persönliche Schulzeit durch Springen verkürzen können.	3,77	3,80	3,90
37b	Neben dem normalen Unterricht sollten Kurse für besonders leistungsstarke und -motivierte Schüler eingerichtet werden.	4,26	4,31	4,23
37c	Innerhalb des normalen Unterrichts sollte es Zusatzaufgaben für besonders leistungsstarke und -motivierte Schüler geben.	3,87	3,83	3,97
37d	<i>Schnelleres Lernen sollte in speziell eingerichteten Klassen erfolgen. ($p < .05$)</i>	3,11	3,41	3,37
37e	Es sollte besondere Schulen für Begabte geben.	3,57	3,60	3,42

6.3.4.3 Wer kann Begabungen fördern?

Verschiedene Personengruppen, die potenziell in der Lage sein könnten, Begabungen zu fördern, wurden im Themenkomplex 36 aufgeführt. Erwartungsgemäß erhielten alle Personengruppen sehr hohe Zustimmung (Tab. 60). Unterschiede zwischen den Lehrergruppen gab es nur hinsichtlich der Begabungsförderung durch Eltern und Grundschullehrer. Lehrer an LPK-Gymnasien sprechen ihnen deutlich weniger Verantwortung hierbei zu als Lehrer regulärer Gymnasien und an 6+6-Schulen.

Tab. 60: Wer kann Begabungen fördern?

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schul- versuch	Lehrer an LPK- Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
36a	<i>Eltern</i> ($p < .05$)	4,48	4,30	4,56
36b	<i>Grundschullehrer</i> ($p < .05$)	4,32	4,19	4,39
36c	Gymnasiallehrer	4,38	4,45	4,47
36d	das Kind selbst	3,60	3,60	3,73
36e	Experten	3,84	3,86	3,63
36f	Freunde/Peers	3,40	3,37	3,46

6.3.5 SCHULKLIMA

Das Schulklima wurde anhand von sechs Items, angelehnt an die Skala von KRÜGER, GRUNDMANN & KÖTTERS (1998 zit. in KÖRNER 2002:268) erfasst. KÖRNER ermittelte zwei Faktoren aus den Items, die das Schulklima erfassen. Diese konnten auch in der vorliegenden Stichprobe gefunden werden. Auf den ersten Faktor laden Items, die das „Subjektive Sich-Wohl-Fühlen an der Schule“ widerspiegeln. Der Gesamtmittelwert der Stichprobe liegt bei $MW = 3,9$, weist also deutlich in Richtung positives Schulklima.

Der zweite Faktor beinhaltet Aussagen, die einen „schülerbezogenen freundlich-gewaltfreien Umgangsstil“ repräsentieren. Die Gesamtlehrerschaft beurteilt diesen Faktor mit einem Durchschnittswert von $MW = 3,8$ ebenfalls deutlich positiv.

Die Mittelwerte beider Faktoren liegen über den theoretischen Faktorenmittelwerten, was zeigt, dass Lehrer aller Schulformen das Schulklima hinsichtlich der beiden Aspekte als überwiegend positiv einschätzen.

Für die Auswertung wurde zusätzlich ein Gesamtmittelwert aus beiden Faktoren gebildet, der die Einschätzung des allgemeinen Schulklimas widerspiegelt. Er liegt über alle Lehrer bei $MW = 3,8$, was auf eine insgesamt hohe positive Einschätzung des Schulklimas verweist.

Die folgende Tabelle gibt vergleichend die Mittelwerte der Aussagen der Lehrer der einzelnen Gruppen zu den Items sowie die Mittelwerte der beiden Faktoren wieder (Tab. 61).

Tab. 61: Einschätzung des Schulklimas

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
39b	...gehen die Lehrer freundschaftlich miteinander um. ($p < .01$)	3,75	3,69	3,35
39c	...fühle ich mich wohl. ($p < .01$)	4,15	3,91	3,80
39e	...bin ich meistens gut gelaunt. ($p < .05$)	4,35	4,09	3,82
39f	...gibt es viele Dinge, die mir Spaß machen.	3,88	3,91	3,80
Faktor: Subjektives Sich-Wohl-Fühlen an der Schule ($p < .01$)		4,00	3,90	3,70
39a	...gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um. ($p < .05$)	3,84	3,70	3,69
39d	...besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern. ($p < .01$)	4,03	3,78	3,74
Faktor: Schülerbezogener freundlich-gewaltfreier Umgangsstil ($p < .01$)		3,93	3,75	3,72

Die Lehrer fühlen sich an den Schulen ohne Schulversuch am wohlsten. Das ist sowohl bei der einzelnen Betrachtung der Items, als auch bei den Mittelwerten der Faktoren zu beobachten. Allein das Item „An unserer Schule gibt es viele Dinge, die mir Spaß machen“ beantworteten die Lehrer an LPK-Gymnasien am positivsten, allerdings nicht statistisch bedeutsam.

Erstaunlich ist, dass über alle Items hinweg die Lehrer an den 6+6-Schulen das dortige Klima am negativsten einschätzen. Zwischen den Lehren an 6+6-Schulen besteht ein statistisch bedeutsamer Unterschied in Bezug auf den Faktor „subjektives Sich-Wohl-Fühlen des Lehrers an der Schule“: Lehrer in den 6+6-Klassen fühlen sich deutlich ($p < .01$) wohler (MW = 3.88) als Lehrer, die nicht in 6+6-Klassen unterrichten (MW = 3,57).

6.3.6 ERLEBTE BELASTUNG

Die Skala „erlebte Belastung“ entstammt dem Erhebungsinstrument ‘Subjektive Aspekte des Lehrerberufs (SAL)’ von TENNSTÄDT (1985 zit. in KÖRNER 2002:287) und besteht aus sieben Items, die alle auf einem Faktor laden. Mit den Items soll die subjektiv wahrgenommene psychische und physische (zeitliche) Belastung, die durch die Ausübung des Berufs entsteht, erfasst werden. Hohe Mittelwerte sind Zeichen für beruflichen Stress und negative Auswirkungen der Berufstätigkeit auf Privatleben und Gesundheit der Lehrkraft. Lehrer, die niedrige Mittelwerte aufweisen, beurteilen ihren Beruf nicht anstrengender als andere Berufe und besitzen neben ihrer Tätigkeit noch genügend Zeit zur Entspannung und für Freizeitaktivitäten (ZUMA 1987:13).

Tab. 62: Erlebte Belastung der Lehrer

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
45m	Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für meine Hobbys. (-)	2,44	2,53	2,37
45n	Wenn ich mir meine Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen. (-)	2,84	2,89	2,71
45o	<i>Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein. (p < .05)</i>	3,40	3,18	3,47
45p	Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	3,20	3,08	3,28
45q	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufes nicht fertig werde.	2,43	2,29	2,50
45r	<i>Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus. (p < .05)</i>	2,67	2,61	2,89
45s	<i>Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt. (p < .05)</i>	3,30	3,15	3,46
45t	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit. (-)	2,79	2,87	2,74
45u	An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	2,20	2,26	2,40

Es ist der Tabelle zu entnehmen (Tab. 62), dass Lehrer ihre Tätigkeit durchaus als belastend empfinden. Den Durchschnittswerten zufolge fühlen sich Lehrer durch ihren Beruf deutlich in ihren Freizeitaktivitäten eingeschränkt sowie oft müde und abgespannt. Auch die Aussage, dass der Beruf sich negativ auf die Gesundheit auswirkt, wird von der überwiegenden Lehrerschaft zustimmend beantwortet. Jedoch berichten die Lehrer nicht, dass sie mit den beruflichen Belastungen nicht fertig werden. Sie gehen durchaus gern in die Schule.

Zwischen den Lehrern der drei Gruppen bestehen allerdings Differenzen im Belastungsempfinden. Lehrer an LPK-Gymnasien empfinden sich in ihren Freizeitaktivitäten durch den Beruf weniger stark eingeschränkt. Auch haben sie am wenigsten das Gefühl, dass sie wegen der beruflichen Belastung müde und abgespannt sind. Hinsichtlich dieses Items gibt es aber Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft an LPK-Gymnasien: Die Lehrer, die in den LPK unterrichten, fühlen sich durchschnittlich ähnlich abgespannt wie die Lehrer an regulären Gymnasien und den 6+6-Schulen (MW = 3,29). Die Lehrer, die nicht in LPK-Klassen unterrichten, schätzen diese Aussage nahezu neutral ein (MW = 2,98).

6.3.7 BERUFSZUFRIEDENHEIT

Zur Erfassung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf wurde die Skala 'Berufszufriedenheit (BZ)' dem Erhebungsinstrument 'Subjektive Aspekte des Lehrerberufs (SAL)' von TENNSTÄDT (1985 zit. in KÖRNER 2002:278) entnommen und durch Items, die Unterrichtsmotivation und Pensionierungsgedanken erfassen (SCHÖNWALDER 1991 zit. in KÖRNER 2002:278) ergänzt. Die Skala misst die Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit. Lehrer mit hohen Mittelwerten sind sehr zufrieden und würden immer wieder Lehrer werden wollen. Lehrer mit niedrigen Mittelwerten empfinden wenig Spaß oder auch Erfüllung in ihrer Tätigkeit und fühlen sich den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen (Tab. 62).

Es ist aus der unterstehenden Tabelle zu entnehmen, dass eine erlebte Belastung nicht zwangsläufig auch Berufsunzufriedenheit bedeutet. Die Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt, werden nicht ausschließlich als negativ empfunden, was auch schon die Beurteilung einiger Items zum Belastungsempfinden gezeigt hat. Bis auf ein Item sind keine statistisch bedeutsamen Differenzen in Bezug auf die Berufszufriedenheit feststellbar.

Items, die eine hohe Berufszufriedenheit repräsentieren, werden zustimmend beurteilt. Über die gesamte Stichprobe hinweg sind die Lehrer sehr zufrieden mit ihrem Beruf und würden ihn immer wieder ergreifen wollen. Sie haben eine hohe Motivation zu unterrichten. Pensionierungsgedanken werden eher verneint. Besonders deutlich wird die Berufszufriedenheit in der hohen Ablehnung der Aussagen, dass der Beruf nur wenig Spaß bereitet und sie sich den Anforderungen, die das Lehrersein mit sich bringt, nicht gewachsen fühlen.

Tab. 63: Berufszufriedenheit der Lehrkräfte

Nr. des Items	Inhalt des Items	Mittelwerte		
		Lehrer an Gymnasien ohne Schulversuch	Lehrer an LPK-Gymnasien	Lehrer an 6+6 Schulen
44a	In meinem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden. (-)	2,30	2,21	2,33
44b	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	3,53	3,82	3,57
44c	Ich bin froh, wenn ich die Schultür hinter mir zumachen kann. (-)	2,30	2,17	2,20
44d	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	3,59	3,76	3,58
44e	<i>Freizeit und Hobbys geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.</i> (-)	2,56	2,30	2,61
44f	Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde. (-)	2,53	2,36	2,49
44g	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert. (-)	2,55	2,40	2,44
44h	Kein anderer Beruf bietet so viel Befriedigung wie der Lehrerberuf.	2,40	2,30	2,40
44i	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß. (-)	1,74	1,54	1,62
44j	Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen. (-)	1,99	1,82	1,99
44k	Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	3,62	3,71	3,75
44l	Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen. (-)	2,46	2,25	2,20

6.3.8 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER LEHRERBEFRAGUNG

Einstellungen der Lehrer zu den Modellversuchen zur Schulzeitverkürzung

- Es ist eine große Identifikation der Lehrer, die in den Schulversuchsschulen tätig sind, mit den jeweiligen Schnellläuferkonzepten feststellbar. Besonders deutlich wird dieses Ergebnis bei den Lehrkräften, die in den LPK unterrichten.
- Lehrer, die nicht in Schulen mit Modellversuchen zur Schulzeitverkürzung arbeiten, sind diesen eher ablehnend gegenüber eingestellt.
- Der LPK-Schulversuch wird als besonders vorteilhaft eingeschätzt, um leistungsstarke Schüler zu fördern. Auch bei der Beurteilung des 6+6-Schulversuchs wird der Aspekt der Förderung leistungsstarker Schüler besonders betont, wenn auch weniger stark als beim LPK-Versuch.

- LPK-Schüler gelten als besonders leistungsstark.
- Das Klassenklima wird für die 6+6-Schüler positiver bewertet als für die LPK-Schüler, allerdings wird es im Vergleich zu regulären Gymnasialklassen leicht negativer eingeschätzt (besonders in den Bereichen Leistungsdruck und Konkurrenzkampf).
- Nach Meinung der Lehrer stammen die Schnellläuferschüler eher aus sozial starken und bildungsnahen Elternhäusern.
- Die Schulversuche gelten als besonders geeignet zur Förderung begabter Schüler. Für alle Schüler sind sie den Lehrern zufolge ungeeignet.
- Nach Meinung der überwiegenden Lehrerschaft haben die Schüler in den Schnellläuferklassen das eigentliche Gymnasialniveau. Die Gefahr einer leistungsbezogenen Zweiteilung der Gymnasialschülerschaft wird klar gesehen, da die Modellversuche als Möglichkeit der Elitenförderung betrachtet werden.
- Die Schulversuche werden als Standortsicherungsfaktor für die an den Schulversuchen teilnehmenden Schulen gesehen.

Schulzeitverkürzung – pro und contra

- Die größte Zahl der Lehrer Brandenburgs tendiert zu einer generellen Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf zwölf Schuljahre. Dabei tendieren die Lehrer an den Schulversuchsschulen eher dazu, eine Schulzeitverkürzung nur für Begabte zu präferieren.
- Auch als gymnasiales Modell für Brandenburg wird von den Lehrern die zwölfjährige Schulzeit bevorzugt. Die Klassenstufe, ab der der Zugang zum Gymnasium erfolgen soll, ist allerdings weniger eindeutig. Eine frühe Gliederung des Schulsystems wird v. a. von den Lehrern an LPK-Gymnasien befürwortet.
- Als eindeutigste Argumente für Schulzeitverkürzung geben die Lehrkräfte an, dass - gemessen am Lernstoff - zuviel Zeit in der Schule verbracht wird und dass die Lerninhalte auch bei einer zwölfjährigen Schulzeit geschafft werden können.
- Die Lehrer sehen als wichtigste Voraussetzung für eine Verkürzung der Schulzeit die Entrümpelung der Lehrpläne sowie eine strengere Regelung des Zugangs zum Gymnasium.

Methoden der Begabungsförderung

- Nicht nur Lehrer allein, sondern viele unterschiedliche Personengruppen, die im Leben der Kinder eine Rolle spielen, können, nach Einschätzung der Lehrer, zur Förderung der Kinder beitragen.
- Allerdings sprechen die Lehrer an LPK-Gymnasien den Eltern und Grundschullehrern hierbei weniger Verantwortung zu als die anderen beiden Vergleichsgruppen.

- Die Lehrer an den Modellversuchsschulen tendieren eher dazu, Leistungsfähige und -willige Schüler durch Springen oder Spezialklassen fördern zu wollen.

Schulklima

- Lehrer aller Schulformen beurteilen das Klima an ihrer Schule als sehr positiv.
- Dabei fühlen sich die Lehrer an den regulären Gymnasien am wohlsten.

Erlebte Belastung

- Die Lehrer gaben an, dass sie ihre Tätigkeit als überdurchschnittlich belastend empfinden, besonders hinsichtlich der Einschränkung der Freizeit durch den Beruf.
- Jedoch besteht eine hohe Übereinstimmung, dass der Beruf zwar belastet, aber nicht überlastet. Die meisten Lehrer fühlen sich den Anforderungen, die der Beruf an sie stellt, gewachsen.

Berufszufriedenheit

- Die Skala 'Berufszufriedenheit' zeigt, dass die empfundene Belastung durchaus nicht Unzufriedenheit mit dem Beruf bedeutet.
- Die meisten Lehrer mögen ihren Beruf und würden ihn jederzeit wieder ergreifen wollen.

7 ZUSAMMENFASSUNG DER ZENTRALEN ERGEBNISSE VON B₂

Einstellungen der Schüler, Eltern und Lehrer zu den Schulversuchen

- Der überwiegende Teil derjenigen Befragten, die an einem der beiden Modelle zur Schulzeitverkürzung partizipieren, identifizieren sich sehr stark mit dem jeweils „eigenen“ Schulversuch. Das äußert sich darin, dass beide Versuche sehr positiv eingeschätzt werden.
- Beinahe alle Eltern und Schüler bestätigen rückblickend die Entscheidung für eine Bewerbung des Kindes um die Aufnahme in einen der Schulversuche.
- Für die Eltern und Schüler im 6+6-Versuch ist der Aspekt der Schulzeitverkürzung ein bedeutendes Argument für eine Teilnahme. Den Eltern und Schülern im LPK-Versuch ist dieses Kriterium zwar nicht unwichtig, hat aber keinen so hohen Stellenwert.
- Die LPK-Schüler und deren Eltern sehen den größten Vorteil der Profilklassen vor allem in der adäquaten Förderung und einem Unterricht von hoher Qualität.

Einstellungen der Eltern und Lehrer zu Schulzeitverkürzung

- Die 13-Jährigkeit als generelle Schulzeit bis zum Ablegen des Abiturs wird von den Eltern und Lehrern überwiegend abgelehnt. Das präferierte Modell ist die 12-jährige Schulzeit für alle Schüler in gymnasialen Bildungsgängen.
- Die Option der Schulzeitverkürzung für besonders Begabte ergänzend zu einer generellen 13-Jährigkeit findet die größte Zustimmung bei den Lehrern an den Versuchsschulen sowie den Eltern, deren Kinder *keine* Schnellläuferklasse besuchen.

Schulzufriedenheit der Schüler, Eltern und Lehrer

- Bei allen drei Befragungsgruppen sind eine sehr hohe Schulzufriedenheit und eine positive Beurteilung des Schulklimas festzustellen.
- Bei allen drei Befragungsgruppen zeigen die LPK – wenn auch auf hohem Niveau – eine vergleichsweise niedrigere Zufriedenheit mit der Schule.
- Die Lehrer und Schüler der regulären Gymnasien äußern das stärkste subjektive Wohlbefinden in ihrer Schule.
- Die Mehrheit der Lehrer und Schüler schätzen die Anforderungen an ihre Leistung und Person als hoch ein und fühlen sich durch den schulischen Anspruch belastet.
- Offensichtlich wird die Belastung jedoch nicht unbedingt als negativ erlebt, sondern als Herausforderung geschätzt. Das gilt vor allem für die LPK-Schüler.

8 LITERATUR

- ARBINGER, R. & M. V. SALTERN (1984): Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. In: *Psychologie in Unterricht und Erziehung* 31, 81-99.
- BAUMERT, J., M. KUNTER, G. SCHÜMER, C. ARTELT, E. KLIEME, M. NEUBRAND, M. PRENZEL, U. SCHIEFELE, W. SCHNEIDER, P. STANAT, K.J. TILLMANN & M. WEIß (2002): *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- BAUMERT, J., C. ARTELT, E. KLIEME, M. NEUBRAND, M. PRENZEL, U. SCHIEFELE, W. SCHNEIDER, G. SCHÜMER, P. STANAT, K.J. TILLMANN & M. WEIß (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- BEUTEL, S.-I. (2003): *Wissenschaftliche Evaluation des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen“*. Teilstudie B1: Von der Grundschule in die Leistungsprofilklasse: Lernwege, Einstellungen und Erwartungen. Abschlussbericht zu einer qualitativen Tiefenstudie bei Kindern, Eltern und Lehrenden. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zentrum für Didaktik. Jena.
- BÖHM-KASPER, O., W. BOS, S.C. KÖRNER & W. WEISHAUPT (2001): *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim.
- BÖHM-KASPER, O., W. BOS, S. JAECKEL & W. WEISHAUPT (2000): *EBI – Das Erfurter Belastungs-Inventar zur Erfassung von Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Erhebungsinstrument*. Pädagogische Hochschule. Erfurt.
- BUFF, A. (1991): *Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung*. In PEKRUN, R. & H. FEND (Hrsg.) (1991): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart, 100-114.
- BORTZ, J. (1995⁴): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg.
- EDER, F. (1996): *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck.
- EDER, F. (2000): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)*. Göttingen.

- FEND, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.
- GLORIUS, S. & N. HEYMEN (1999): Begleitforschung des Schulversuchs „Individualisierung des gymnasialen Bildungsganges“. Teilprojekt III. Subjektive Befindlichkeiten der Schüler. In: KOHTZ, K. & B. WURL (Hrsg.): Begleitforschung des Schulversuchs „Individualisierung des gymnasialen Bildungsganges“. Abschlussbericht. Freie Universität Berlin. Berlin.
- GROB, A. & A. FLAMMER (1998): Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern. Umsetzungsbericht. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau.
- HORN, W. (Neubearbeitung von LUKESCH, H., A. KORMANN & S. MAYRHOFER) (2002): PSB-R 4-6. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen – Revidierte Fassung. Göttingen.
- HORN, W. (Neubearbeitung von LUKESCH, H., A. KORMANN & S. MAYRHOFER) (2004): PSB-R 6-13. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen – Revidierte Fassung. Göttingen.
- INGENKAMP, K. (1969): Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: INGENKAMP, K. (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, 194-201.
- KAISER, A. (Hrsg.) (1996): Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit: Abschlußbericht. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz.
- KÖRNER, S.C. (2002): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Dissertation. Universität Erfurt.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (LISUM Brandenburg) (2004): Bericht zur Auswertung der LPK-Tests 7 im Schuljahr 2003/04. Ludwigsfelde/Brandenburg.
- LEHMANN, R.H., R. PEEK & R. GÄNSFUß (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg.

- LEHMANN, R.H., R. PEEK, R. GÄNSFUß & V. HUSFELDT (2002): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen –Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg.
- LUDWIG, H. (2003): Wissenschaftliche Begleitung des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen“. Teilstudie A1: Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und soziale Schichtung in den Leistungsprofilklassen. Abschlussbericht Teilstudie A1. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zentrum für Didaktik. Jena.
- LUDWIG, H. (2004): Akzeleration schulischen Lernens. Formen, Ansätze, Wirkungsstudien und empirische Evaluation eines Auswahlverfahrens für Schnellläuferklassen. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- LÜTGERT, W., K.J. TILLMANN, W. VOLLSTÄDT, S.-I. BEUTEL & M. JACHMANN (1998): Forschungsprojekt „Leistungsbewertung in Hamburger Schulen (LeiHS) – Schülerbefragung. Unveröffentlichtes Erhebungsinstrument. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- SCHNABEL, K. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In KRAPP, A. & B. WEIDENMANN (2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 467-511.
- SIEBERT, A. (2004): Wissenschaftliche Begleitung des Brandenburger Schulversuchs „Leistungsprofilklassen. Teilstudie A2: Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern. Abschlussbericht. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zentrum für Didaktik. Jena.
- STEINBERG, W. (2003): Erste Auswertungsergebnisse des prognostischen Tests als Bestandteil des Aufnahmeverfahrens in den Leistungsprofilklassen im Schuljahr 2003/04. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg. Ludwigsfelde.
- ZIEGENSPECK, J.W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn.
- ZENTRUM FÜR UMFRAGEN, METHODEN UND ANALYSEN ZUMA (1987): Handbuch sozialwissenschaftlicher Skalen. Bonn.

Internetquellen

- LANDESBETRIEB FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK (2004): <http://www.lds-bb.de/sixcms/list.php/lds>
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2004): www.destatis.de/d_home.htm